

# Práticas de ensino na educação inclusiva

*múltiplos enfoques e contextos*

Bárbara Amaral Martins

Fernanda Matrigani Mercado Gutierrez de Queiroz

Ivanilde Apoluceno de Oliveira

João Otacilio Libardoni dos Santos

Mônica de Carvalho Magalhães Kassar

ORGANIZADORES

encontrografia

# Práticas de ensino na educação inclusiva

*múltiplos enfoques e contextos*

Bárbara Amaral Martins

Fernanda Matrigani Mercado Gutierrez de Queiroz

Ivanilde Apoluceno de Oliveira

João Otacilio Libardoni dos Santos

Mônica de Carvalho Magalhães Kassar

ORGANIZADORES

encontrografia

Copyright © 2024 Encontrografia Editora.

Todos os direitos reservados. É proibida a reprodução parcial ou total desta obra sem a expressa autorização da editora.

**EDITOR CIENTÍFICO**

Décio Nascimento Guimarães

**EDITORA ADJUNTA**

Carolina Gonçalves Caldas

**COORDENADORIA TÉCNICA**

Gisele Pessin

Fernanda Luísa de Miranda Cardoso

**DESIGN**

Diagramação: Nadini Mádhava

Design de capa: Nadini Mádhava

Foto de capa: Freepik.com

**REVISÃO**

Leticia Barreto

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)  
Bibliotecária Juliana Farias Motta CRB7/5880

P912

Práticas de ensino na educação inclusiva: múltiplos enfoques e contextos [recurso eletrônico]/ organizadores Bárbara Amaral Martins...et al. -- Campos dos Goytacazes (RJ), 2024.  
5240kb

ISBN: 978-65-5456-111-2

Vários autores

1. Prática docente. 2. Educação inclusiva. I. Martins, Bárbara Amaral...et al II. Práticas de ensino na educação inclusiva : múltiplos enfoques e contextos

CDD 370.71081

DOI: 10.52695/978-65-5456-111-2

encontrografia

ENCONTROGRAFIA EDITORA COMUNICAÇÃO E ACESSIBILIDADE LTDA

Av. Alberto Torres, 371 - Sala 1101, Centro

Campos dos Goytacazes, RJ, 28035-581 | Tel: (22) 2030-7746

www.encontrografia.com | editora@encontrografia.com

# Comitê científico/editorial

- Prof. Dr. Antonio Hernández Fernández – UNIVERSIDAD DE JAÉN (ESPANHA)
- Prof. Dr. Carlos Henrique Medeiros de Souza – UENF (BRASIL)
- Prof. Dr. Casimiro M. Marques Balsa – UNIVERSIDADE NOVA DE LISBOA (PORTUGAL)
- Prof. Dr. Cássius Guimarães Chai – MPMA (BRASIL)
- Prof. Dr. Daniel González – UNIVERSIDAD DE GRANADA (ESPANHA)
- Prof. Dr. Douglas Christian Ferrari de Melo – UFES (BRASIL)
- Prof. Dr. Eduardo Shimoda – UCAM (BRASIL)
- Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Emilene Coco dos Santos – IFES (BRASIL)
- Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Fabiana Alvarenga Rangel – UFES (BRASIL)
- Prof. Dr. Fabrício Moraes de Almeida – UNIR (BRASIL)
- Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Fernanda Luísa de Miranda Cardoso – UFF (BRASIL)
- Prof. Dr. Francisco Antonio Pereira Fialho – UFSC (BRASIL)
- Prof. Dr. Francisco Elias Simão Merçon – FAFIA (BRASIL)
- Prof. Dr. Iêdo de Oliveira Paes – UFRPE (BRASIL)
- Prof. Dr. Javier Vergara Núñez – UNIVERSIDAD DE PLAYA ANCHA (CHILE)
- Prof. Dr. José Antonio Torres González – UNIVERSIDAD DE JAÉN (ESPANHA)
- Prof. Dr. José Pereira da Silva – UERJ (BRASIL)
- Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Magda Bahia Schlee – UERJ (BRASIL)
- Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Margareth Vetis Zaganelli – UFES (BRASIL)
- Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Martha Vergara Fregoso – UNIVERSIDAD DE GUADALAJARA (MÉXICO)
- Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Patrícia Teles Alvaro – IFRJ (BRASIL)
- Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Rita de Cássia Barbosa Paiva Magalhães – UFRN (BRASIL)
- Prof. Dr. Rogério Drago – UFES (BRASIL)
- Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Shirlena Campos de Souza Amaral – UENF (BRASIL)
- Prof. Dr. Wilson Madeira Filho – UFF (BRASIL)

Este livro passou por avaliação e aprovação às cegas de dois ou mais pareceristas *ad hoc*.

Esta publicação foi financiada pelo Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico - CNPq (Processo 447096/2023-0) e realizada com apoio da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS), da Universidade Federal do Amazonas (Ufam), da Universidade do Estado do Pará (Uepa), da Universidade Federal da Bahia (UFBA) e da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes) – Código de Financiamento 001.

# Sumário

**Prefácio..... 10**

**Apresentação..... 12**

**1**

**Desenho Universal para Aprendizagem: da evolução do DUA ao planejamento docente ..... 16**

Eladio Sebastian-Heredero  
Anderson Roges Teixeira Góes  
Heliza Colaço Góes

**2**

**Educação Especial e suas interfaces com a Educação de Jovens e Adultos e a Educação do Campo na Amazônia Paraense: um diálogo com Paulo Freire ..... 29**

Ivanilde Apoluceno de Oliveira

**3**

**Corpo e linguagem em crianças com limitações orgânicas que não falam oralmente: uma reflexão que importa à escola..... 45**

Melissa Catrini  
Tatiana Lanzarotto Dudas  
Camila Vivas

**4**  
**Núcleos de Acessibilidade: uma revisão sistemática sobre a inclusão de estudantes público da Educação Especial na Educação Superior ..... 60**

Adriana Pereira da Silva Santos  
Washington Cesar Shoiti Nozu  
Andressa Santos Rebelo

**5**  
**Breve reflexão: possíveis impedimentos para a não ocorrência da articulação entre os professores do AEE e os do ensino comum ..... 77**

Kariny Araujo Delgado Trovo

**6**  
**Audiodescrição de livros ilustrados: uma proposta inclusiva de leitura..... 87**

Adriana da Paixão Santos  
Crislane Santos Soares  
Fernanda Matrigani Mercado Gutierrez de Queiroz

**7**  
**Conceito de sequência didática: um caminho para a aprendizagem de todos ..... 100**

Aline de Novaes Conceição  
Helen Marrie Nery de Andrade Melgarejo

**8**  
**Adaptações da Escala de Eficácia Docente para Práticas Inclusivas (EEDPI): deficiência intelectual e altas habilidades/superdotação ..... 118**

Bárbara Amaral Martins  
Miguel Claudio Moriel Chacon

**9**

**O trabalho articulado do profissional de apoio no contexto da inclusão: expectativas de profissionais da educação ..... 133**

Fernanda Matrigani Mercado Gutierrez de Queiroz

Sara Gusmão Guimarães

Mariana Moraes Lopes

**10**

**Histórias em Quadrinhos que incluem: o Projeto Ciência na escola com educandos com TEA..... 149**

Hellen Cristina de Lima Bandeira

Ivanilde Souza de Oliveira

João Otacílio Libardoni dos Santos

**Sobre as autoras e autores ..... 166**

**Índice remissivo..... 174**



# Prefácio

Esta coletânea apresenta textos à luz do tema Práticas de Ensino para a Inclusão, tema esse muito importante atualmente, uma vez que a inclusão de alunos com deficiência nas classes comuns do ensino regular é crescente. É evidente que a chegada do aluno com deficiência nas escolas comuns do ensino regular inaugura um novo desafio para a formação e atuação dos professores, visto que, no âmbito histórico, a formação e as práticas docentes são pautadas no preparo para o ensino tradicional, em classes homogêneas, que não cabe no cenário atual de ensino, pois o mundo é dinâmico, inovador e apresenta diversidade.

Nessa perspectiva, os estudos aqui apresentados trazem um olhar sobre a diversidade dos alunos, contemplando distintas necessidades educacionais em contextos variados. Apresentam também propostas para a atuação do professor na escola inclusiva, fundamentando-se em diferentes correntes teóricas e, principalmente, na vivência em ambientes diversos.

Vale ressaltar que não existem receitas prontas enquanto medidas prescritivas em Educação. No entanto, isso não impede que alguns modelos e direcionamentos pedagógicos sejam apresentados aos professores com o intuito de aprimorar novas possibilidades de intervenção pedagógica em sala de aula, trazendo mais segurança e autonomia em suas ações didáticas e metodológicas. É necessário oferecer aos professores oportunidades de vivenciar e compartilhar estudos, teorias, práticas, ideias que contribuirão para alcançar as mudanças pretendidas na formação profissional.

A inclusão para todos os alunos, tendo eles alguma deficiência ou dificuldade de aprendizagem, requer que o professor ressignifique as suas práticas

pedagógicas e compreenda que, cada vez mais, ele precisa implementar estratégias e práticas que tornem suas aulas mais inclusivas, promovendo, assim, o desenvolvimento, a aprendizagem e a socialização de todos os alunos.

Portanto, é indispensável que as práticas de ensino sejam diversificadas e que promovam a equidade e o debate sobre questões específicas da forma diferenciada de ser de cada estudante e do contexto em que ele está inserido. Para isso, as práticas devem fomentar um olhar mais atento à inclusão social, assumindo o compromisso de acolher os educandos com deficiência e suas especificidades, bem como valorizar suas histórias de vida. Nesse sentido, o tipo de prática de ensino precisa ter relevância na promoção da inclusão dos educandos, independentemente de suas condições particulares, rompendo estigmas e servindo como modelo para futuras iniciativas educacionais voltadas para a inclusão de todos os educandos.

Nesse sentido, a presente obra se faz relevante uma vez que objetiva evidenciar práticas pedagógicas consideradas inclusivas, podendo favorecer o ensino e a aprendizagem de todos os alunos, principalmente daqueles que apresentam alguma deficiência. As reflexões mobilizadas nesta obra trazem pontos essenciais sobre a inclusão escolar de crianças com deficiência e ressaltam a necessidade de a escola subverter o modelo tradicional e o “ideal” de educação com o qual está habituada a funcionar, apreendendo efeitos singulares e imprevisíveis de cada aluno, o que não é fácil, tampouco simples.

A leitura dos textos que compõem este livro pode contribuir para a revisão de práticas educativas que ensejem discussões e a disseminação de uma cultura inclusiva, que valorizem os direitos humanos em todas as esferas sociais e contribua para a sua centralidade e a de seus agentes na sociedade brasileira.

Uma educação transformadora, emancipadora, para além das estruturas construídas através dos mecanismos tradicionais, só será concretizada a partir do momento em que forem respeitadas as particularidades e singularidades de cada pessoa, possibilitando o sentimento de pertença no meio social, como também pode contribuir para semear práticas educativas mais inclusivas, acolhedoras e promotoras da inclusão escolar.

Salvador, janeiro de 2025

Theresinha Guimarães Miranda  
Professora Aposentada PGEDU/UFBA

# Apresentação

Este livro resulta da realização do I Congresso Nacional de Práticas de Ensino na Educação Inclusiva (ICNPEEI), que contou com apoio do CNPq e foi uma iniciativa do Programa de Pós-Graduação em Educação e do Curso de Pedagogia do Câmpus do Pantanal da *Universidade Federal de Mato Grosso do Sul*, do Programa de Pós-Graduação em Educação da *Universidade Federal do Amazonas*, do Programa de Pós-Graduação em Educação da *Universidade do Estado do Pará* e dos Programas de Pós-Graduação em Educação e em Ciências da Reabilitação da *Universidade Federal da Bahia*.

O ICNPEEI buscou romper com o falso distanciamento entre os conhecimentos teóricos e práticos, que muitas vezes é referido nas instituições escolares, a fim de que os/as gestores/as, professores/as, pós-graduandos/as e graduandos/as (futuros/as professores/as) participantes do evento consigam encontrar subsídios para a reflexão e descoberta de caminhos para a superação dos desafios que são enfrentados, cotidianamente, na concretização de uma educação para todos. Por isso, além de contar com mesas, conferências e apresentação de trabalhos, o evento envolveu a realização de 28 oficinas, as quais se voltaram, principalmente, para o oferecimento de atividades pertinentes ao desenvolvimento de ações inclusivas em sala de aula.

É com o intuito de ampliar a disseminação dos conteúdos e temáticas abordados durante o ICNPEEI que este livro reúne contribuições de autores que

proferiram palestras, conferências ou ministraram oficinas que compunham a programação do evento.

Assim, o livro é iniciado pelo capítulo *Desenho Universal para Aprendizagem: da evolução do DUA ao planejamento docente*, em que Eladio Sebastian-Heredero, Anderson Roges Teixeira Góes e Heliza Colaço Góes destacam que o Desenho Universal para Aprendizagem (DUA) visa criar ambientes de aprendizagem inclusivos e acessíveis, eliminando barreiras e garantindo oportunidades para cada estudante. Assim, descrevem a evolução do DUA, desde sua versão inicial até a mais recente, destacando avanços teóricos e práticos, e apresentam caminhos para a implementação do DUA no planejamento educacional.

Na sequência, Ivanilde Apoluceno de Oliveira, no capítulo *Educação Especial e suas interfaces com a Educação de Jovens e Adultos e a Educação do campo na Amazônia Paraense: um diálogo com Paulo Freire*, traz uma importante reflexão acerca das relações da Educação Especial com a Educação de Jovens e Adultos e a Educação do Campo na Amazônia Paraense, a partir do pensamento de Paulo Freire. A autora nos inspira a discutirmos sobre as interfaces entre os movimentos da Educação do Campo, da Educação de Jovens e Adultos e da educação inclusiva de acordo com o viés freireano, pois ainda existem pessoas com deficiência sofrendo o processo de exclusão social, e o pensamento educacional de Paulo Freire é um dos caminhos possíveis e necessários de mudança de paradigma nas três modalidades de ensino.

O terceiro capítulo, *Corpo e linguagem em crianças com limitações orgânicas que não falam oralmente: uma reflexão que importa à escola*, é de autoria de Melissa Catrini, Tatiana Lanzarotto Dudas e Camila Vivas, que nos levam a refletir sobre a inclusão escolar de crianças com deficiência que não se comunicam oralmente. As autoras pontuam a necessidade de a escola subverter o modelo tradicional e o “ideal” de educação com o qual está habituada a funcionar, apreendendo efeitos singulares e imprevisíveis de relação corpo e linguagem de cada aluno.

Adriana Pereira da Silva Santos, Washington Cesar Shoiti Nozu e Andressa Santos Rebelo nos apresentam o capítulo *Núcleos de Acessibilidade: uma revisão sistemática sobre a inclusão de estudantes público da Educação Especial na Educação Superior*. Os autores abordam como têm atuado os Núcleos de Acessibilidade em universidades federais brasileiras no processo de inclusão dos estudantes Público da Educação Especial (PEE). O capítulo traz

uma revisão da literatura direcionada para entender quais são as ações e os desafios dos Núcleos de Acessibilidade para a inclusão desses estudantes nas universidades federais brasileiras.

Kariny Araujo Delgado Trovo, no capítulo *Breve reflexão: possíveis impedimentos para a não ocorrência da articulação entre os professores do AEE e os do ensino comum*, discorre sobre os impedimentos na articulação entre os trabalhos desenvolvidos por professores de Atendimento Educacional Especializado (AEE) e de salas comuns. Além disso, tece reflexões sobre as demandas laborais implicadas, bem como a importância de tempos em comum a fim de que seja possível dialogar e planejar colaborativamente. Reflete, ainda, sobre limitações impostas pela própria dinâmica organizacional escolar.

O capítulo *Audiodescrição de livros ilustrados: uma proposta inclusiva de leitura*, de autoria de Adriana da Paixão Santos, Crislane Santos Soares e Fernanda Queiroz, destaca a audiodescrição como uma importante ferramenta de Tecnologia Assistiva (TA), essencial para promover acessibilidade e letramento, especialmente em livros ilustrados. As autoras abordam parte dos conteúdos presentes na oficina *Audiodescrição de livros infantis*, cujos materiais utilizados foram livros ilustrados dos mais diferentes tipos, analisados a partir da verificação de aspectos como formato, tipos de imagens, relações entre texto e imagens, linguagem utilizada, dentre outros.

Aline de Novaes Conceição e Helen Marrie Nery de Andrade Melgarejo são autoras do sétimo capítulo, intitulado *Conceito de Sequência Didática: um caminho para a aprendizagem de todos*. Com o objetivo de compreender o conceito de Sequência Didática, visando o aprendizado de todos os educandos, foi realizada uma pesquisa bibliográfica que possibilitou constatar que Sequência Didática é uma modalidade organizativa do trabalho docente em que há propostas de atividades ordenadas sequencialmente a partir de um tema, sendo um caminho para a inclusão educativa.

Em seguida, Bárbara Amaral Martins e Miguel Claudio Moriel Chacon relatam um estudo realizado no intuito de adaptar um instrumento derivado de uma escala internacional, previamente adaptada transculturalmente e validada para uso no Brasil. Desse modo, o capítulo *Adaptações da Escala de Eficácia Docente para Práticas Inclusivas (EEDPI): deficiência intelectual e altas habilidades/superdotação* retrata o percurso percorrido para originar duas variações da EEDPI destinadas a públicos específicos da Educação Especial.

Os participantes da oficina *Professor e o Profissional de Apoio Escolar: trabalho em parceria pela inclusão*, que integrou o ICNPEEI, são focalizados no capítulo *O trabalho articulado do profissional de apoio no contexto da inclusão: expectativas de profissionais da educação*, das autoras Fernanda Matrigani Mercado Gutierrez de Queiroz, Sara Gusmão Guimarães e Mariana Moraes Lopes, que levantaram e analisaram as expectativas apresentadas por diversos profissionais da educação que estiveram presentes na oficina. Discutem-se os desafios na atribuição do papel dos profissionais de apoio, os quais passam pela formação na perspectiva inclusiva.

Hellen Cristina de Lima Bandeira, Ivanilde Souza de Oliveira e João Otacílio Libardoni dos Santos encerram a obra com o capítulo *Histórias em quadrinhos que incluem: o Projeto Ciência na Escola com educandos com TEA*, uma prática pedagógica desenvolvida no âmbito do Projeto Ciência na Escola, promovido pela Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado do Amazonas. A prática consistiu na criação de histórias em quadrinhos (HQ) por parte de estudantes com Transtorno do Espectro Autista (TEA), que usaram um aplicativo de celular próprio para a elaboração de HQ. As HQ foram socializadas tendo por objetivo informar e promover reflexões sobre o TEA na comunidade escolar, contribuindo para a desconstrução de estigmas relacionados ao transtorno.

É a partir dessa multiplicidade contextual, e sob distintos enfoques, que esperamos inspirar os leitores na proposição de práticas educacionais inclusivas que revelem comprometimento com a aprendizagem e o desenvolvimento de todos os estudantes.

## **Os organizadores**

# 1

## **Desenho Universal para Aprendizagem: da evolução do DUA ao planejamento docente**

Eladio Sebastian-Heredero  
Anderson Roges Teixeira Góes  
Heliza Colaço Góes  
DOI: 10.52695/978-65-5456-111-2.1

### **Origem do DUA**

As diretrizes do Desenho Universal para Aprendizagem<sup>1</sup> (DUA) constituem um recurso essencial para a implementação de seus princípios. Desenvolvidas pelo Cast no início do século como um projeto do Centro Nacional de Acesso ao Currículo Geral (NCAC), um acordo de colaboração entre o Centro de Tecnologias Especiais Aplicadas (Cast) e o Escritório de Programas de Educação Especial (OSEP) do Departamento de Educação dos Estados Unidos, foram compiladas pelos Dr. David H. Rose, J. Gravel e a Dra. Anne Meyer, cofundadores do Cast em forma de quadro organizativo como versão 1.0 no ano de 2008 (Cast, 2008).

---

1 Denominação indicada no quadro organizativo da versão 3.0 para a tradução para o português no Brasil.

Essa estrutura reúne ideias baseadas em conhecimentos científicos sobre como os seres humanos aprendem, com o objetivo de melhorar e otimizar o ensino e a aprendizagem para cada pessoa. O DUA propõe uma série de estratégias voltadas para os estudantes de forma proposital, reflexiva, criativa e autêntica, com planejamento cuidadoso e orientação para a ação.

Essas diretrizes têm como base pesquisas científicas, contribuições de professores — entendidos como desenvolvedores das propostas curriculares —, pais e outros profissionais envolvidos na prática docente. Elas oferecem um conjunto de sugestões concretas aplicáveis a qualquer disciplina ou área de conhecimento, assegurando que cada estudante<sup>2</sup> tenha acesso e possa participar de oportunidades de aprendizagem significativas e desafiadoras.

O conceito de DUA como uma referência que aborda o principal obstáculo para promover o avanço dos estudantes nos ambientes de aprendizagem: os currículos inflexíveis, pensados como um “tamanho único para todos” foi redefinido em sua versão 2.0.<sup>3</sup> Esses currículos rígidos criam barreiras não intencionais ao aprendizado, afetando especialmente os estudantes nos extremos, como aqueles com altas habilidades ou superdotação, e os estudantes com deficiência. Além disso, mesmo os estudantes considerados na média podem não ter suas necessidades específicas atendidas por um desenho curricular inadequado.

Nos ambientes de aprendizagem, como escolas e universidades, a variabilidade individual é a regra, e não a exceção. A diversidade entre os estudantes é ampla e natural. Quando os currículos são planejados para atender a uma média imaginária, eles ignoram essa variabilidade/diversidade real, falhando em oferecer oportunidades justas e equitativas de aprendizado. Esse modelo de currículo

---

2 Conforme Góes, A., Costa e Góes, H. (2023, p. 23), preferimos “fazer uso do termo ‘cada estudante’, em vez de ‘todos os estudantes’, para enfatizar a individualidade de cada indivíduo que compõe a sala de aula”.

3 A tradução e revisão para o português no Brasil, da versão 2.0, foram coordenadas pelo líder do Grupo de Estudos e Pesquisas em Políticas e Práticas Educativas Inclusivas: Reconstruindo a Escola (GEPPEI-RI), da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, em Campo Grande (MS/BR). A publicação dessa tradução conta com a autorização do Sr. David Gordon, Diretor Sênior de Publicidade e Comunicações do Cast, e com o conhecimento da Sra. Kim Ducharme, Diretora Educacional responsável pela utilização experimental do DUA no Cast, na data de 10 de julho de 2020. Tal revisão foi publicada na Revista Brasileira de Educação Especial, sob a referência Sebatián-Heredero (2020).



exclui aqueles que possuem diferentes capacidades, conhecimentos prévios e níveis de motivação, que não se encaixam nos critérios ilusórios da média.

O DUA considera a variabilidade e a diversidade dos estudantes ao sugerir flexibilidade nos objetivos, métodos, materiais e avaliações, permitindo que os educadores atendam às diferentes necessidades. Um currículo planejado com base no DUA é desenvolvido desde o início para atender às necessidades educacionais específicas de cada estudante, eliminando a necessidade de mudanças posteriores, bem como o esforço e o tempo associados a essas adaptações.

A abordagem do DUA incentiva a criação de propostas flexíveis desde o princípio, oferecendo opções personalizáveis que permitem a cada estudante progredir a partir de seu ponto atual, e não do ponto em que imaginamos que deveriam estar. As opções apresentadas são diversas e suficientemente robustas para garantir uma educação efetiva e inclusiva para todos os estudantes.

Uma definição precisa do Desenho Universal para Aprendizagem foi fornecida pelo governo dos Estados Unidos e incluída na Lei de Oportunidades em Educação Superior (Higher Education Opportunity Act) de 2008. Nela, o DUA é descrito como uma série de referências cientificamente fundamentadas que orientam a prática educativa e que:

- a. Proporcionam flexibilidade nas formas como as informações são apresentadas, nos modos como os estudantes respondem ou demonstram seus conhecimentos e habilidades, e nas maneiras como são motivados e engajados em seu próprio aprendizado;
- b. Reduzem as barreiras no ensino, oferecem adaptações, apoios e desafios adequados, e mantêm altas expectativas de sucesso para todos os estudantes, incluindo aqueles com deficiências e aqueles com limitações relacionadas à proficiência no idioma de instrução.

Além dessa definição, os aspectos relativos ao DUA são tratados nos livros: *Teaching Every Student in the Digital Age* (Rose et al., 2002), *The Universally Designed Classroom* (Rose; Meyer; Hitchcock, 2005) e *A Practical Reader in Universal Design for Learning* (Rose; Meyer, 2006).

As diretrizes do DUA são recursos dinâmicos que continuamente são aperfeiçoadas com base em novas pesquisas e no feedback dos profissionais que a levam à prática no cenário internacional. A versão 2.2 (Cast, 2018) foi publicada em 2018 pelo Cast, no site [udlguidelines.cast.org](http://udlguidelines.cast.org). A mais recente, a versão 3.0,

foi publicada em 30 de julho de 2024, fruto de importante contribuição internacional colaborativa (Cast, 2024). Essa versão inclui a tradução do quadro organizativo para o português do Brasil, disponibilizada em 02 de dezembro de 2024, realizada, de forma colaborativa, por pesquisadores brasileiros, sendo dois deles autores deste texto. Com base nessa tradução, apresentamos a versão atual do DUA na próxima seção. Em seguida, discutiremos aspectos relacionados à elaboração de planejamentos fundamentados nessa abordagem.

### **Apresentando o DUA versão 3.0**

A versão 3.0 do DUA (Cast, 2024) responde a um forte apelo da área — tanto de profissionais quanto de pesquisadores — para abordar barreiras críticas enraizadas em preconceitos e sistemas de exclusão. Essa nova atualização visa responder a esse apelo e abordar o sentido de cumprir a promessa de que as diretrizes são recursos para orientar a concepção de ambientes de aprendizagem que valorizem plenamente cada estudante.

Fiel à sua fundamentação teórica, o Desenho Universal para Aprendizagem (DUA) organiza-se com base em três princípios que permanecem com a mesma nomenclatura desde a versão 2.0. Contudo, na versão 2.2, houve uma alteração na ordem de apresentação desses princípios, priorizando o engajamento e a motivação ao posicioná-los na primeira coluna do quadro organizativo.

Na versão 2.0, os princípios eram apresentados do seguinte modo:

- I. Princípio de Representação: Fornecer múltiplas formas de representação (o “quê” da aprendizagem);
- II. Princípio de Ação e Expressão: Fornecer múltiplas formas de ação e expressão (o “como” da aprendizagem);
- III. Princípio de Engajamento: Fornecer múltiplas formas de implicação, engajamento e envolvimento (o “porquê” da aprendizagem).

Já na versão 2.2, a sequência foi reorganizada:

- III. Princípio de Engajamento: Fornecer múltiplas formas de engajamento (o “porquê” da aprendizagem);
- I. Princípio de Representação: Fornecer múltiplas formas de representação (o “quê” da aprendizagem);

II. Princípio de Ação e Expressão: Fornecer múltiplas formas de ação e expressão (o “como” da aprendizagem).

Atualmente, na versão 3.0, os princípios foram atualizados em suas descrições, mantendo a ordem estabelecida na versão anterior:

III. Princípio de Engajamento: Planejar opções para acolher interesses e identidades, esforço e persistência, além da capacidade emocional (o “porquê” da aprendizagem);

I. Princípio de Representação: Planejar opções para percepção, linguagem e símbolos, e construção de conhecimento (o “quê” da aprendizagem);

II. Princípio de Ação e Expressão: Planejar opções para interação, expressão e comunicação, e desenvolvimento de estratégias (o “como” da aprendizagem).

Essa evolução reflete o compromisso contínuo do DUA em oferecer uma abordagem inclusiva e flexível para atender às necessidades dos estudantes, mantendo a coerência teórica e incorporando avanços no entendimento das práticas educacionais.

No que diz respeito às diretrizes, elas permanecem alinhadas às propostas da versão 2.0, mantendo três diretrizes para cada princípio. Contudo, a partir da versão 2.2, foi introduzido um novo enfoque: as diretrizes de cada princípio são organizadas de modo que as primeiras (7, 1 e 4) estão relacionadas ao acesso; as segundas (8, 2 e 5) tratam do apoio ao desenvolvimento das propostas; e as terceiras (9, 3 e 6) oferecem alternativas para desenvolver as funções executivas. Essa estrutura (Quadro 1) reflete uma progressão na complexidade das propostas apresentadas.

Quadro 1 - Princípios e diretrizes do DUA 3.0

	PRINCÍPIO DE ENGAJAMENTO	PRINCÍPIO DE REPRESENTAÇÃO	PRINCÍPIO DE AÇÃO E EXPRESSÃO
ACESSO	Diretriz 7: Planejar ações para acolher interesses e identidades	Diretriz 1: Planejar ações para percepção.	Diretriz 4: Planejar ações para interação
APOIO	Diretriz 8: Planejar ações para sustentar o esforço e a persistência	Diretriz 2: Planejar ações para linguagem e símbolos.	Diretriz 5: Planejar ações para expressão e comunicação
FUNÇÕES EXECUTIVAS	Diretriz 9: Planejar ações para desenvolver a competência emocional	Diretriz 3: Planejar ações para construir o conhecimento.	Diretriz 6: Planejar ações para desenvolvimento de estratégias

Fonte: Elaborado pelos autores a partir de Cast (2024).

As três diretrizes de acesso propõem maneiras de ampliar o acesso aos objetivos de aprendizagem, oferecendo opções para acolher interesses e identidades, percepção e interação. As diretrizes de apoio sugerem formas de auxiliar o processo de aprendizagem, com opções voltadas para esforço e persistência, linguagem e símbolos, além de expressão e comunicação. Por fim, as três diretrizes relacionadas às funções executivas oferecem ideias para apoiar o funcionamento executivo dos estudantes, com opções voltadas para o desenvolvimento da capacidade emocional, a construção de conhecimento e o aprimoramento de estratégias.

Na versão 3.0, a terminologia “considerações” foi adotada para substituir os “pontos de verificação”. Essa mudança visa evitar a interpretação equivocada de que essas deveriam ser utilizadas como um checklist obrigatório durante o planejamento, já que nem todas precisam ser contempladas.

Além disso, as considerações foram revisadas e ampliadas, incluindo ideias mais detalhadas para seu desenvolvimento e reflexão, com o objetivo de proporcionar maior clareza e melhor aproveitamento. Enquanto a versão 2.0 contava com 31 pontos de verificação, a versão 3.0 apresenta um total de 36 considerações.

Podemos observar nesta análise que, na nova redação, há duas características: de um lado uma melhor explicação, em alguns casos, e uma complementação da consideração, em outros. Ainda, dos cinco novos pontos de verificação ou considerações, tem-se um desdobramento de uma diretriz em duas e uma união de duas diretrizes em uma única.

Um dos principais avanços é a ampliação do foco das diretrizes, que agora incluem conceitos mais complexos,<sup>4</sup> como identidade, autenticidade e empatia. Essa mudança visa garantir uma representação mais inclusiva e diversificada, promovendo uma educação mais respeitosa e holística. Também, introduz considerações com orientações específicas para ações como cultivar a alegria e a empatia, incentivando uma abordagem mais emocional e conectada ao contexto social e coletivo do aprendiz.

Quanto à linguagem, foi ajustada para ser mais direta e prática, com foco em ações concretas, como “esclareça o significado” e “otimize o desafio e o suporte”, proporcionando maior clareza e objetividade, passando à escrita dos verbos do infinitivo para primeira pessoa do singular do imperativo, o que pretende dar mais força às considerações para uma proposta de ação. Tal mudança reflete um movimento em direção a práticas educacionais mais proativas e planejadas, que buscam não apenas fornecer recursos, mas também antecipar desafios e planejar os suportes necessários para superá-los.

Além disso, há um aumento do foco na ética e na inclusão, com a adição de considerações que abordam preconceitos relacionados aos modos de expressão e comunicação e que incentivam a reflexão sobre práticas excludentes. Essas mudanças indicam um esforço para tornar o ensino mais ético, empático e inclusivo, promovendo um ambiente de aprendizado mais acolhedor e justo para todos os estudantes.

Com isso, percebe-se que a versão 3.0 do DUA é caracterizada por uma abordagem mais holística e inclusiva, com maior ênfase na organização, planejamento e ação estratégica, além de uma crescente preocupação com a diversidade, a ética e o contexto social e emocional do aprendiz.

---

4 O termo “complexo” refere-se ao empregado nos estudos de Edgar Morin (2000), quando sugere que o entendimento dos fenômenos e sistemas deve considerar suas interconexões e a multiplicidade de fatores presentes, sem reduzi-los a explicações simplistas. Morin defende uma abordagem que reconhece a imprevisibilidade e a necessidade de uma visão integrada, que leve em conta a totalidade e a diversidade dos elementos envolvidos.

Na sequência, apresentamos o quadro organizativo da versão 3.0. Nele, estão presentes os princípios, as diretrizes e as considerações.

Figura 1 – Quadro organizativo do DUA, versão 3.0



Fonte: Cast (2024).

O quadro organizativo apresentado na Figura 01 deve servir como referência para o planejamento docente. Mas qual é o caminho para elaborar um planejamento baseado no DUA? Essa questão será abordada na próxima seção.

## Caminhos para a elaboração de um planejamento pautado no DUA

Planejar a partir do Desenho Universal para Aprendizagem (DUA) envolve adotar uma abordagem flexível e centrada no estudante, buscando eliminar barreiras e ampliar as oportunidades de aprendizagem para cada estudante. Esse planejamento requer uma escuta sensível, reconhecendo o estudante como um ser multidimensional em contextos sociais, psicológicos e culturais diversos (Morin, 2000). Para isso, apresentamos caminhos

para a elaboração do planejamento pautado no DUA baseados em ações do Grupo de Estudos e Pesquisa em Educação, Tecnologias e Linguagens (Gepetel) da Universidade Federal do Paraná (UFPR), que abordam questões didático-pedagógicas, culturais, filosóficas, sociológicas e técnicas, promovendo a cidadania e a diversidade.

O Gepetel/UFPR utiliza, como ponto de partida, o instrumento apresentado no Quadro 2 para a elaboração desse planejamento.

Quadro 2 - Modelo de planejamento DUA sugerido pelo Gepetel/UFPR

IDENTIFICAÇÃO	
<b>Característica da turma</b>	
<b>Conteúdo</b>	
<b>Objetivo</b>	
<b>Recursos</b>	
<b>Procedimentos/ações)</b>	<b>DUA (Princípios, diretrizes e considerações)</b>
1.	
2.	
...	
<b>Avaliação:</b>	

Fonte: Os autores, 2024.

O Quadro 2 destaca, no topo do documento, a importância de conhecer como cada estudante aprende e demonstra seu saber, um elemento fundamental para o planejamento do DUA. Esse reconhecimento pode ser feito de diversos modos, como observação atenta do professor, colaboração com outros profissionais (gestão pedagógica, apoios, etc.) e por meio de instrumentos sistemáticos, como o apresentado em Rose *et al.* (2002).

Embora o processo de conhecer a fundo os estudantes possa ser visto como uma tarefa adicional, ele é essencial para a função do professor de garantir que os estudantes compreendam e aprendam os conteúdos escolares.

Esse esforço, longe de ser um peso, enriquece significativamente o planejamento das aulas e beneficia não só o docente individualmente, mas também o planejamento coletivo de toda a equipe pedagógica.

Por exemplo, se um professor tivesse um perfil detalhado dos estudantes preparado pelo(s) docente(s) do ano anterior, ele poderia iniciar o ano letivo com uma visão clara das características da turma, permitindo um planejamento mais preciso e focado, ajustado conforme novas necessidades surgissem ao longo do ano.

A análise do perfil da turma, evidenciada nas pesquisas do Gepetel/UFPR, demonstra a melhora no planejamento pedagógico, tornando o ensino acessível e transformador. Ao conhecer as dificuldades e habilidades dos estudantes, o professor pode ajustar o planejamento, como incluir textos em áudio para quem tem dificuldades de leitura ou representações visuais para quem se destaca em matemática. Além disso, atividades que incentivem diferentes formas de expressão, como debates ou apresentações orais, garantem que cada estudante possa demonstrar seu aprendizado de forma acessível.

O processo de planejamento DUA estimula a inovação e a criatividade do professor, relacionado ao constante ciclo de reflexão e ação sobre suas práticas pedagógicas (Góes, 2021). Nesse contexto, o professor não elimina conteúdos escolares, mas ajusta métodos de ensino, superando barreiras pedagógicas. O planejamento, portanto, deixa de ser rígido, sendo redesenhado às especificidades de cada estudante e criando uma prática mais sensível e acolhedora. Após a análise do perfil da turma, o professor define os conteúdos, objetivos e recursos necessários. Inicialmente, os recursos são aqueles identificados durante a análise da turma, mas devem ser ajustados conforme o planejamento evolui.

Ao analisar o Quadro 2 observa-se que o campo “procedimento/ação” está diretamente relacionado aos princípios, diretrizes e considerações do DUA. Isso ocorre pelo fato de que, ao conhecer as características da turma, o professor deve recorrer às considerações, diretrizes e princípios do DUA ao propor ações para o ensino e a aprendizagem. Assim, ao organizar cada procedimento do planejamento, o professor indica qual consideração do DUA está sendo atendida, em um movimento de idas e vindas entre os dois campos, um processo recursivo que exige constantes reflexões (Morin, 2000). Nesse sentido, o professor pode identificar diretrizes que não haviam sido contempladas inicialmente, em especial no que diz respeito ao engajamento.



O planejamento do DUA vai além de uma aula de 50 minutos. Ele abrange uma unidade didática com múltiplos encontros e recursos, permitindo ajustes intencionais a cada sessão. Importante destacar que não se pode considerar um planejamento DUA efetivo ao atender de forma improvisada uma solicitação pontual e não prevista. Por exemplo, se um estudante solicita uma calculadora durante uma atividade de cálculos, o professor, ao perceber a necessidade e fornecê-la, está apenas facilitando o acesso à atividade, mas isso não foi previamente planejado de forma intencional. Essa ação, embora válida, demonstra a falta de uma observação detalhada das necessidades dos estudantes no planejamento, o que resulta em uma improvisação, e não em um planejamento DUA adequado.

O domínio do componente curricular pelo professor é fundamental para o sucesso do planejamento DUA. Com esse conhecimento, aliado à flexibilidade, o professor pode redesenhar previamente o planejamento às aulas, tornando-o mais inclusivo. Quanto mais o docente se apropriar dos elementos do DUA, mais eficaz será o planejamento.

Por fim, a avaliação deve ser contínua, não um momento isolado, acompanhando a aprendizagem ao longo do processo. Ela deve ser flexível, utilizando diversas estratégias, como observações, trabalhos individuais e apresentações orais, permitindo que os estudantes mostrem o que aprenderam de formas variadas. A avaliação formativa ajuda o professor a ajustar suas abordagens pedagógicas e a oferecer suporte contínuo.

Ao adotar os princípios do DUA para a elaboração do planejamento, os professores personalizam o ensino conforme as necessidades educacionais específicas dos estudantes, promovendo um ambiente de aprendizagem inclusivo e acessível. Esse processo dinâmico exige compromisso, flexibilidade e um olhar atento do professor, garantindo que cada estudante tenha a oportunidade de aprender de maneira justa e equitativa.

## **Considerações finais**

O Desenho Universal para Aprendizagem (DUA) foi desenvolvido para apoiar educadores de diversos contextos — da Educação Infantil ao Ensino Superior, passando por jovens e adultos e o mundo laboral — na aplicação da estrutura do DUA à prática, mantendo a mesma filosofia e princípios desde a sua versão inicial. Essa abordagem não têm a intenção de ser uma “receita”

ou “checklist”, mas sim um recurso que oferece sugestões para reduzir barreiras, reconhecer as múltiplas identidades dos estudantes e maximizar suas oportunidades de aprendizagem.

A evolução do DUA, desde sua primeira versão em 2008, tem sido sustentada pela pesquisa teórica e pelos avanços mais recentes que embasam sua eficácia. Além disso, a colaboração internacional, com base em práticas educacionais diversificadas, tem contribuído para aprimorar as diretrizes, tornando-as mais reais e autênticas para os educadores. Sendo assim, a versão 3.0 responde a um forte apelo da área educacional para abordar barreiras profundas, como preconceitos e sistemas de exclusão.

O objetivo central do DUA é fornecer recursos propositais, engenhosos e estratégicos, que possibilitem uma modificação curricular com diferenciação, promovendo uma educação inclusiva de qualidade, que atenda a todos os estudantes, independentemente de suas condições ou características individuais. Assim, quem deseja aprofundar-se no DUA, pode ter acesso a recursos adicionais que estão disponíveis no catálogo profissional de recursos do CAST, além de cursos on-line e oportunidades de desenvolvimento profissional em diversos níveis educacionais.

A implementação do DUA vai além de uma adaptação pontual ou da aplicação de recursos individuais. Ela busca criar um ambiente de aprendizagem inclusivo, no qual as barreiras ao aprendizado sejam removidas de maneira contínua. Um planejamento DUA eficaz exige que o professor tenha uma compreensão profunda das características da turma, comprometendo-se com a observação cuidadosa e com a análise das necessidades dos estudantes. Esse processo, muitas vezes visto como uma carga adicional, é um investimento que potencializa a eficácia do ensino e contribui para um ambiente mais justo e acessível.

O DUA não é uma solução pronta, mas um processo dinâmico que deve ser ajustado conforme as necessidades emergentes dos estudantes e do contexto pedagógico. Essa abordagem exige que o professor esteja disposto a refletir constantemente sobre o planejamento, redesenhando suas estratégias de acordo com o feedback das interações com os estudantes.

A implementação do DUA é, portanto, um caminho colaborativo e reflexivo que envolve toda a comunidade escolar. Esse processo convida à inovação pedagógica e à constante evolução das práticas educativas, visando uma educação transformadora e acessível para todos.

## Referências

- CAST. **Universal Design for Learning Guidelines version 1.0** [graphic organizer]. Wakefield, MA: Author. 2008. Disponível em: [https://udlguidelines.cast.org/static/udlg\\_graphicorganizer\\_v1-0.pdf](https://udlguidelines.cast.org/static/udlg_graphicorganizer_v1-0.pdf). Acesso em: 27 nov. 2024.
- CAST. **Universal Design for Learning Guidelines version 2.0** [graphic organizer]. Wakefield, MA: Author. 2011. Disponível em: [https://udlguidelines.cast.org/static/udlg\\_graphicorganizer\\_v2-0.pdf](https://udlguidelines.cast.org/static/udlg_graphicorganizer_v2-0.pdf). Acesso em: 27 nov. 2024.
- CAST. **Universal Design for Learning Guidelines version 2.2**. [S. l.]: Cast, 2018. Disponível em: <http://udlguidelines.cast.org>. Acesso em 27 nov. 2024.
- CAST. **Universal Design for Learning Guidelines version 3.0**. [S. l.]: Cast, 2024. Disponível em: <https://udlguidelines.cast.org/more/about-guidelines-3-0/>. Acesso em: 27 nov. 2024.
- GÓES, A. R. T.; COSTA, P. K. A. da.; GÓES, H. C. Desenho Universal para Aprendizagem: a transformação necessária e urgente na educação. *In*: GÓES, A. R. T.; COSTA, P. K. A. da. (org.). **Desenho Universal e Desenho Universal para Aprendizagem**: fundamentos, práticas e propostas para Educação Inclusiva. v. 2. São Carlos: Pedro & João Editores, 2023. p. 23-30.
- GÓES, H. C. **Aproximações entre pensamento complexo e processos didáticos**: tessitura pelas vozes de professores que ensinam matemática. 2021. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2021. Disponível em: <https://acervodigital.ufpr.br/handle/1884/72774>. Acesso em: 8 dez. 2024.
- MORIN, E. **Os sete saberes necessários à educação do futuro**. Tradução de C. E. F. Silva e J. Sawaya. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2000.
- ROSE, D. H.; MEYER, A. **A practical reader in universal design for learning**. Cambridge, MA: Harvard Education Press, 2006.
- ROSE, D. H.; MEYER, A.; HITCHCOCK, C. **The universally designed classroom**: accessible curriculum and digital technologies. Cambridge, MA: Harvard Education Press, 2005.
- ROSE, D. H.; MEYER, A.; STRANGMAN, N.; RAPPOLT, G. **Teaching every student in the digital age**: universal design for learning. Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development, 2002.
- SEBASTIÁN-HEREDERO, E. Diretrizes para o Desenho Universal para a Aprendizagem (DUA). **Revista Brasileira de Educação Especial**, [S. l.], v. 26, n. 4, 2020. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbee/a/F5g6rWB3wTZwyBN4LpLgv5C/>. Acesso em: 5 fev. 2025.

## 2

# **Educação Especial e suas interfaces com a Educação de Jovens e Adultos e a Educação do Campo na Amazônia Paraense: um diálogo com Paulo Freire**

Ivanilde Apoluceno de Oliveira  
DOI: 10.52695/978-65-5456-111-2.2

### **Considerações iniciais**

Este capítulo tem como objetivo estabelecer, com base em categorias freireanas, as relações da Educação Especial com a Educação de Jovens e Adultos e a Educação do Campo na Amazônia Paraense, a fim de evidenciar a contribuição do pensamento educacional de Paulo Freire nas políticas e práticas dessas modalidades de ensino.

A questão problema deste estudo é: em que Paulo Freire fundamenta a Educação Especial, a Educação de Jovens e Adultos e a Educação do Campo na Amazônia Paraense, considerando seu contexto cultural complexo, bem como a diversidade de sujeitos cuja população de diferentes matrizes étnicas ocupa uma pluralidade de espaços e em permanente interação com a biodiversidade característica da região?

Penso que os movimentos da Educação do Campo, da Educação de Jovens e Adultos e da Educação Especial na perspectiva da educação inclusiva

precisam ser compreendidos em suas interfaces, porque há uma população jovem e adulta significativa no público da Educação Especial que vive *no e do* campo na Amazônia, que sofre historicamente um processo de exclusão social. As pessoas jovens e adultas com deficiência que vivem na Amazônia, tanto nas escolas dos grandes centros urbanos como nas escolas multiseriadas do campo, de modo geral, enfrentam processos de desigualdades educacionais, que perpassam, por questões pedagógicas, falta de materiais didáticos, condições de infraestrutura, entre outros fatores. Muitos são os jovens e adultos fora da escola ou, dentro dela, em situação de marginalização, sendo inclusive, como diz Freire (2004), não evadidos, mas “expulsos” da escola e, conforme Martins (1997), vivendo uma inclusão marginal, ou seja, permanecem no sistema escolar, porém segregados ou marginalizados.

Há um contexto assimétrico da Educação do Campo em interface com a Educação de Jovens e Adultos (EJA) e com a Educação Especial, que perpassa pela formação de professores, pelo currículo, por ações atitudinais e por práticas educativas.

A crítica sobre as formações (iniciais e continuadas) é que elas não contribuem para a prática docente e não prepara os docentes para a realização de um trabalho pedagógico que atenda as especificidades da Educação Especial, da EJA e do campo. Os currículos nas escolas do campo são hegemônicos e urbanocêntricos, tendo como referência as escolas urbanas, e não levam em conta as diversidades culturais da população do campo. Além disso, um dos aspectos identificados na Educação de Jovens e Adultos com deficiência é a preocupação mais com a socialização deste alunado do que com o seu processo de escolarização; com isso, muitos ficam retidos por um longo tempo no processo de alfabetização. Um dos fatores de manutenção deste cenário é o discurso de que os alunos com deficiência não aprendem, fator este que reflete diretamente na aprendizagem e na construção de identidade dos educandos, pois, muitas vezes, eles assimilam a narrativa de que são incapazes de aprender.

As pesquisas apontam para uma prática educativa realizada nos moldes tradicionais, por meio de um ensino de memorização, de juntar letras no processo de alfabetização, de cópia no quadro, focado na capacidade lógico-matemática. Esse ensino é baseado em uma ideia meritocrática que não atende às especificidades da população da EJA, nem da Educação Especial e da Educação do Campo, porque não leva em conta as diferenças individuais e culturais, caracterizando-se como um ensino hegemônico e universal. Além

da existência de poucos materiais didáticos, observa-se a ausência de materiais didáticos direcionados ao público da EJA com deficiência, que vive no contexto do campo. Destaco, ainda, a presença de alunos “encostados”, isto é, sem matrícula nas escolas, o que evidencia a ausência da política de Educação Especial e da EJA em alguns municípios do estado do Pará. Esse cenário de desigualdades sociais reflete no cotidiano das Escolas do Campo e interfere, de forma negativa, na escolarização de jovens, adultos e idosos com deficiência que vivem no campo da Amazônia Paraense.

Este capítulo consiste, portanto, em uma pesquisa bibliográfica, por meio da qual estabeleço relações entre autores da Educação do Campo, da Educação Especial e da Educação de Jovens e Adultos, em diálogo com o pensamento educacional de Paulo Freire, considerando que, nessas três modalidades de ensino, há um processo de opressão-exclusão que precisa ser denunciado, mas, sobretudo, devem ser anunciadas novas perspectivas de políticas e práticas inclusivas e libertadoras. Assim, o pensamento educacional de Paulo Freire é um dos caminhos possíveis e necessários de mudança de paradigma nas três modalidades de ensino, que precisam ser refletidas de forma articulada, em uma perspectiva crítica e dialética.

Inicialmente, apresento a introdução, em seguida as interfaces dos movimentos de Educação Especial, da Educação do Campo e da Educação de Jovens e Adultos na luta pelo direito à educação pública de qualidade, bem como as interfaces das três modalidades de ensino em diálogo com Paulo Freire. Por fim, trago as considerações finais.

### **Interfaces dos movimentos da Educação Especial, Educação do Campo e Educação de Jovens e Adultos: luta pelo direito à educação pública de qualidade**

A política de Educação Especial na perspectiva da inclusão tem por base reivindicações de movimentos sociais expressos em declarações internacionais, como a Declaração Mundial sobre Educação para Todos (1990) e a Declaração de Salamanca (1994), dentre outros.

A Declaração de Salamanca (1994, p. 05) define que todos os educandos devem aprender juntos, independente de suas diferenças, e que:

[...] escolas inclusivas devem reconhecer e responder às necessidades diversas de seus alunos, acomodando

ambos os estilos e ritmos de aprendizagem e assegurando uma educação de qualidade à todos através de um currículo apropriado, arranjos organizacionais, estratégias de ensino, uso de recurso e parceria com as comunidades.

Nessa perspectiva, há um movimento inclusivista, que contribui para a definição da política de inclusão da Educação Especial no Brasil, que visa à inclusão escolar e social de pessoas com deficiência, transtornos globais de desenvolvimento e altas habilidades/superdotação. O pressuposto é o de que a escola precisa mudar sua infraestrutura, currículo e prática para atender a diversidade de sujeitos, entre os quais encontram-se os educandos que fazem parte do público da Educação Especial.

Incluir na escola não significa apenas o público da Educação Especial estar presente na escola, há a necessidade de ser participante de todas as atividades em classe e extraclasse. Por isso, a verdadeira inclusão exige a superação de barreiras arquitetônicas, curriculares, atitudinais, entre outras.

A inclusão enquanto política educacional é considerada como uma questão de direito, com garantias na legislação brasileira, mas se configura, também, como uma questão ético-política, no sentido de compreender-se que o público da Educação Especial historicamente sofre um processo de desigualdade social e de marginalização/exclusão social, um sofrimento que Bader Sawaia (1999) denomina de ético-político. Nessa perspectiva, a inclusão precisa ser tratada como uma questão de direito, ético-política e historicamente contextualizada. A inclusão-exclusão, então, configura-se como uma unidade dialética que precisa ser considerada ao ser tratada no debate sobre a inclusão escolar.

Na Educação de Jovens e Adultos, também há um movimento de luta a favor de uma educação que atenda as especificidades etárias, sociais e culturais de jovens, adultos e idosos. No Brasil, essa modalidade de ensino vem sofrendo com o fechamento de turmas com vistas à implantação de projetos, como o Mundiar, voltados para a profissionalização para o mercado de trabalho, por meio de tele-ensino e de professor-tutor polivalente. Essa educação é individualista, meritocrática, neutra e despolitizada, e está provocando impactos negativos na EJA, como o fato de uma demanda significativa desta população estar fora da escola, aumentando o processo de exclusão escolar, além de a aprendizagem ofertada manter a lógica tecnicista de mercado neoliberal e de domesticação.

Porém, o movimento a favor da Educação de Jovens e Adultos faz frente à exclusão e à desigualdade social, buscando garantir o direito da população de jovens, adultos e idosos à educação com qualidade, sendo discutida a necessidade de se repensar as políticas e práticas “com vistas a uma educação ao longo da vida, comprometida com os sujeitos democráticos, cidadãos livres e autônomos, capazes de uma leitura crítica de mundo e da tomada da palavra com vistas a sua transformação” (Lima, 2007, p. 33), visando superar a educação instrumental, domesticadora e alienadora de consciências, que inviabiliza e silencia os sujeitos da Educação de Jovens, Adultos e Idosos.

Dantas (2018) destaca, além dos movimentos sociais e das reivindicações populares, a importância das conferências internacionais de educação de adultos que atribui a essa modalidade de educação a responsabilidade social dos sujeitos, com vistas a contribuir com uma nova ordem social.

Para Faria e Moscovits (2017, p. 14):

[...] o Estado que teria o papel de garantidor precisa da sociedade organizada para lembrá-lo do povo tão esquecido. Os movimentos sociais, por sua vez, buscam a construção coletiva de ações para assegurar o direito à educação das pessoas jovens, adultas e idosas do campo. É da ausência do poder público que surge a sua força.

Assim, há, na Educação de Jovens e Adultos, uma luta pela garantia de direitos e por uma educação que atenda às demandas dos seus diversos sujeitos e em diferentes contextos educacionais.

Em termos da Educação do Campo, a Conferência Nacional por uma Educação Básica do Campo, de 1998, anuncia no Brasil um movimento em favor de uma educação do campo e para a diversidade de seus sujeitos. O que se busca nessa educação é a garantia do direito de todos (as) à educação, tendo como referência as especificidades históricas e socioculturais da população que vive *do* e *no* campo. “Uma educação *do* e *no* campo. **No**: o povo tem direito a ser educado no lugar onde vive; **Do**: o povo tem direito a uma educação pensada desde o seu lugar e com a sua participação, vinculada à sua cultura e às suas necessidades humanas e sociais” (Caldart, 2002, p. 26, grifos da autora).

O movimento de Educação do Campo defende: “uma educação para superar a oposição entre campo e cidade e a visão predominante de que o moderno e mais avançado é sempre o urbano, e que o progresso do país se mede



pela diminuição de sua população rural” (II CNEC, 2004, p. 7). Entre os lugares dessa educação, está a Amazônia, demarcada pela diversidade de sujeitos, culturas e saberes. População de diferentes matrizes étnicas, ocupando uma pluralidade de espaços e em permanente interação com a biodiversidade característica da região amazônica.

Arroyo (1999) considera que os movimentos sociais não são apenas legados de lutas e reivindicações, são proativos e apresentam princípios educativos de renovação pedagógica. Ele afirma: “o que vocês estão fazendo em suas escolas, nos assentamentos, na educação de adultos, na educação indígena, faz parte de um movimento da renovação pedagógica de raízes populares e democráticas como nunca houve neste país” (Arroyo, 1999, p. 17).

Assim, esses movimentos, em suas lutas pela garantia de escolarização de segmentos historicamente negados e silenciados, apontam para a necessidade de pedagogias outras que atendam às especificidades dessa população excluída e que tenham uma dimensão humanista, distanciando-se da lógica mercadológica do capital, o que nos leva à educação libertadora de Paulo Freire.

## **Interfaces da Educação Especial, Educação de Jovens e Adultos e Educação do Campo: diálogo com Paulo Freire**

Para refletir acerca da contribuição de Paulo Freire no enfrentamento das situações de exclusões da população jovem, adulta e idosa com deficiência do campo, trago as categorias freireanas de: autonomia, cultura, relação entre os saberes, diálogo, eticidade e criticidade, estabelecendo interlocução com autores da Educação do Campo, da Educação Especial e da Educação de Jovens e Adultos, buscando explicitar que a educação de Paulo Freire é um referencial essencial para as três modalidades de ensino.

### **a) A autonomia**

A população do campo na Amazônia é constituída por homens e mulheres que vivem em diferentes comunidades ribeirinhas, quilombolas, camponesas, indígenas, entre outras; situados em um contexto geográfico biodiverso e sociocultural diverso e complexo. Entre os sujeitos dessa educação, estão as pessoas com deficiência que vivem em comunidades no campo. Na perspectiva freireana, são sujeitos concretos e construtores de sua história, conhecimento e cultura, como seres: a) gnosiológicos e de práxis, na medida

em que conhecem e agem sobre seu contexto histórico, social e cultural; b) éticos e políticos, capazes de decidir, optar e assumir-se como sujeito de direitos e cidadão; e c) não determinados, por estarem em processo de formação contínua: existencial, ética, política, cultural e histórica.

Assim, para Freire (1997), o ser humano, consciente de seus condicionamentos sociais, mas não fatalisticamente submetido aos destinos estabelecidos, abre o caminho à sua intervenção no mundo. Mulheres e homens, como seres de relações e situados em um contexto histórico, são capazes de intervir em sua própria realidade, transformando-a. Isso significa que o ser humano é condicionado por diversos fatores socioculturais, mas não determinados em suas escolhas e decisões e formação humana.

A autonomia é a categoria que, na visão de Freire (1997), é construída historicamente, a partir das experiências e decisões que homens e mulheres vão tomando ao longo de sua existência. Nessa perspectiva, é preciso considerar-se os jovens, adultos e idosos com deficiência do campo como seres construtores de sua história e não alienados ao modo de viver e saberes da cidade. Como seres aprendentes pensantes do seu modo de ser e de viver em sociedade, sendo partícipes no processo de sua aprendizagem no âmbito da escola.

Mantoan (2008, p. 70) explica que “todo aluno é capaz de aprender. No entanto, os alunos não têm o mesmo tempo de aprendizagem e traçam diferentes caminhos para aprender”. Isso significa que precisa ser considerada sua autonomia enquanto sujeito de conhecimento e o seu tempo de aprendizagem, levando em conta sua singularidade como ser humano. Além disso, ela enfatiza a necessidade, na Educação Especial, de superação da prática tradicional de memorização de conteúdos e da cópia mecânica do quadro, substituindo-as por outras que considerem e desenvolvam aspectos lógicos, intuitivos, sensoriais, sociais e afetivos dos educandos, bem como realizem estratégias metodológicas de criação, descoberta, experimentação e de coautoria do conhecimento. A autora destaca que:

A concepção de sujeito inacabado, descentrado e singular, capaz de aprender a seu tempo, o modo peculiar é fundamental no entendimento de uma escola onde todos podem aprender a partir de suas capacidades, sem exclusões ou comparações. Esse é o ponto de mudança, a chave de se pensar e se fazer um ensino inclusivo e de qualidade (Mantoan, 2020, p. 88).

Dessa forma, há a necessidade de mudança de concepção sobre a educação e sobre os seus sujeitos e processo de aprendizagem. Em termos da Educação de Jovens e Adultos, Arroyo (2024, p. 82) afirma:

[...] reconheçamos os educandos jovens, adultos e idosos produtores de conhecimentos. [...] Reconheçamos, com Paulo Freire, que eles são sujeitos de conhecimentos, valores, culturas. [...] Reconhecer os educandos produtores da diversidade de saberes, produtores de conhecimentos e de conhecimentos produtivos. Sujeitos de direito a um novo saber social.

Portanto, reconhecer os públicos das três modalidades de ensino como pessoas que possuem autonomia no processo educativo consiste no movimento de superação da situação de objetivados e coisificados, para sujeitos de seus conhecimentos, história e cultura.

## **b) A cultura e a relação entre os saberes**

A Educação do Campo na Amazônia, em função da diversidade de sujeitos, realiza-se em diferentes espaços educativos: escolas, assentamentos, comunidades indígenas, ribeirinhas etc., que estão relacionadas às práticas sociais e culturais dessa população, em interação com a terra, a mata e os rios, no lugar em que vivem. Para Oliveira Neto e Rodrigues (2008, p. 31): “a história do lugar está diretamente ligada à história dos que nele e com ele interagem, à prática social cotidiana, que é repassada de geração para geração, estando imbricada na cultura destes atores e grupos sociais”. Dessa forma, o respeito ao local e suas tradições culturais constitui um princípio fundamental da educação de jovens, adultos e idosos com deficiência que vivem no campo.

O movimento de Educação do Campo considera que: “o direito à educação somente será garantido se articulado ao direito à terra, à água, à permanência no campo, ao trabalho, às diferentes formas de produção e reprodução social da vida, à cultura, aos valores, às identidades e às diversidades” (II CNEC, 2004, p. 7-8). Nessa educação, a cultura se constitui em uma matriz formadora. Brandão (2002a, p. 24) considera que “a cultura configura o mapa da própria possibilidade da vida social”. A cultura, por estar enraizada na vida social, material e simbólica de homens e mulheres, é formadora humana e construtora de identidades. “Educar é ajudar a construir e fortalecer identidades: desenhar rostos,

formar sujeitos. Isso tem a ver com valores, modo de vida, memória, cultura” (Caldart, 2004, p. 42).

Araújo e Oliveira (2021, p. 2089) destacam que a prática pedagógica na Educação Especial precisa estar pautada:

[...] no diálogo e na cooperação, criando possibilidades ativas e significativas para todas as pessoas, independente de suas diferenças e de suas necessidades específicas, por meio de um “movimento dinâmico, dialético, entre o fazer e o pensar sobre o fazer”, conforme nos diz Freire (1997, p. 43).

Dessa forma, torna-se necessário conhecer as especificidades subjetivas e a realidade cultural dos educandos, suas vivências e saberes, identificando seus interesses, que deverão ser trabalhados pedagogicamente na prática educativa.

Freire (1980) compreende a cultura numa perspectiva humanista e política. Segundo Oliveira (2011), Freire, por meio da invasão cultural e da cultura do silêncio, problematiza as relações de poder e de opressão presentes nas práticas culturais de dominação e de alienação de uma classe sobre outra. Pela invasão cultural, os dominantes, no contexto cultural dos invadidos, impõem sua visão do mundo, fazendo com que os oprimidos experienciem situações de alienação, dominação e coisificação (cultura do silêncio). Em contraposição à invasão cultural, Freire aponta para ações de lutas e de resistências que se dão no campo sociocultural (cultura de resistência), destacando a importância da síntese cultural, que implica na transformação da realidade pela incidência da ação dos atores sociais, ação histórica capaz de superar a cultura alienada e alienante. Nesse sentido, a luta política pela transformação social se dá no campo cultural, luta esta demarcada pela afirmação dos sujeitos do campo e de sua identidade cultural. Por isso, considera Caldart (2004, p. 33) que:

A educação do campo precisa recuperar a tradição pedagógica que nos ajuda a pensar a cultura como matriz formadora, que nos ensina que a educação é uma dimensão da cultura, que a cultura é uma dimensão do processo histórico, e que processos pedagógicos são constituídos desde uma cultura e participam de sua reprodução e transformação simultaneamente.

A Educação do Campo, em interface com a Educação Especial e a com EJA, situa-se no espaço entre fronteiras de conhecimentos e na luta política contra a invasão cultural, ou seja, da imposição da cultura dominante da cidade (urbanocêntrica) e da resistência e valorização da cultura do campo. Há um reconhecimento do campo como espaço cultural, cujos sujeitos possuem uma diversidade de saberes e de práticas que historicamente vem sendo silenciadas.

A educação, nessa perspectiva, é a que valoriza os saberes das populações do campo, saberes culturais e experienciais produzidos nas práticas sociais, nos processos culturais, relações sociais e interpessoais. Saberes populares adquiridos no fazer cotidiano de homens e mulheres que, como seres de práxis, tornam-se atores sociais.

Oliveira (2016) destaca que o saber em Paulo Freire, na medida em que só existe na invenção e reinvenção na busca que os seres humanos fazem no mundo, é uma criação cultural. E Brandão (2002b, p. 3680) destaca que: “a experiência de partilhar da criação solidária do saber é inesgotável e sempre renovável. Criar saber como formas de conhecimento partilhado cria a exigência de sua permanente e crescente criação”. Porém, esses saberes populares adquiridos por homens e mulheres do campo não são levados em conta nas práticas educacionais escolares, cujo modelo urbanocêntrico valoriza o saber científico e a cultura de uma elite dominante. Superar essa situação de saber negado, sendo valorizado o saber das experiências de vida da população local, é uma das tarefas da educação do campo, que se faz no diálogo entre seus diferentes sujeitos, o que implica na relação dialógica entre os diversos saberes (Caldart, 2004).

Leite (2016, p. 11) defende que a inclusão escolar

[...] deve ser desenvolvida com práticas multiculturais, valorizando os conhecimentos trazidos pelos alunos, pois essa forma de inclusão privilegia a cultura, os costumes e o modo de viver dos alunos, concorrendo para uma inclusão além dos muros da escola.

Arroyo (2005, p. 13), em termos da Educação de Jovens e Adultos, aponta a necessidade do diálogo entre os saberes: “partir dos saberes, conhecimentos, interrogações e significados que aprenderam em suas trajetórias de vida será um ponto de partida para uma pedagogia que se pautar pelo diálogo entre os saberes escolares e os saberes sociais”. Arroyo (2024, p. 83) ressalta, ainda, que

precisamos “avançar e reconhecer as educandas e educandos sujeitos produtores de cultura. [...] As suas culturas. Cultura negra, cultura popular, cultura indígena, cultura feminina”.

A questão epistemológica fundamental que se apresenta, então, é viabilizar a relação entre o saber científico e os saberes das práticas cotidianas das comunidades do campo.

Paulo Freire (1993, p. 86) ressalta que o respeito ao saber popular “implica necessariamente o respeito ao contexto cultural”. Assim, o educador, ao respeitar os saberes dos educandos, respeita a sua forma de expressar, a sua linguagem, os saberes culturais apreendidos em suas práticas sociais e a sua cultura.

### **c) O diálogo**

O diálogo torna-se uma base epistemológica fundamental na educação de Freire, pelo fato de considerar que os seres humanos conhecem e transformam o mundo, como sujeitos, fazendo comunicados e dialogando. O diálogo viabiliza ações de colaboração e de participação política, ao possibilitar aos silenciados o direito de dizerem sua palavra, bem como possibilita aos sujeitos aprenderem e crescerem na diferença e humanizarem-se. Nesse sentido, para Jesus (2004, p. 118): “é importante ver a relação campo-cidade como condições democráticas e solidárias de pensar diverso, de dialogar com o outro, de partilhar sonhos e utopias que comportam o direito de todos e todas as brasileiras”. O diálogo possibilita a comunicação entre os sujeitos e ações compartilhadas e solidárias. Peixoto e Carvalho (2007, p. 197-198) destacam que, na Educação Especial, o princípio colaborativo viabiliza:

[...] participar de maneira ativa e constante das intervenções do grupo; desenvolver progressivamente sua autonomia e sua capacidade de interagir de maneira eficaz; desenvolver competências, tais como: análise, síntese, resolução de problemas e avaliação. Por outro lado, ela exige do participante que ele: participe do grupo e persiga o objetivo comum; aceite funcionar num quadro de apoio mútuo entre pares; participe da sinergia do grupo para elaborar tarefas complexas por meio da discussão.

Na Educação do Campo na Amazônia, as relações entre os sujeitos, entre os saberes e as práticas sociais e culturais precisam ser construídas alicerçadas no

diálogo, no compartilhamento de sonhos e utopias de uma sociedade democrática e na luta política pela garantia de direitos a toda a população do campo.

Dialogicidade: é Resistência!

Dialogicidade: é Movimento Social!

Dialogicidade: é Educação Popular!

Eu sigo aqui na resistência: contra o fechamento das turmas de EJA!

Eu sigo aqui na resistência: pela afirmação da diversidade na EJA!

Eu sigo aqui na resistência: por políticas públicas de EJA!

Eu sigo aqui na resistência: pelo direito à educação de jovens e adultos! (Hage, 2022, p. 11).

#### **d) Eticidade e criticidade**

A Educação do Campo, em interface com a Educação Especial e a Educação de Jovens e Adultos, apresenta-se engajada politicamente com as classes populares e com os movimentos sociais, bem como comprometida com a formação ética e cidadã dos indivíduos. Para Caldart (2004, p. 34), a educação do campo:

[...] precisa recuperar os veios da educação dos grandes valores humanos e sociais: emancipação, justiça, igualdade, liberdade, respeito à diversidade, bem como reconstruir nas novas gerações o valor da utopia e do engajamento pessoal a causas coletivas, humanas.

Nesse sentido, o campo é considerado espaço de construção de uma educação pautada em novos valores e relações solidárias e de respeito às especificidades sociais, étnicas, culturais e ambientais de seus sujeitos.

As categorias que se configuram nesse contexto são a eticidade e a criticidade. A eticidade pressupõe a ética em sua dimensão cultural. Para Dussel (2000), cada cultura possui um sistema de eticidade, um *ethos* cultural, ou seja, dos costumes dos povos, de suas práticas morais é elaborada uma história da eticidade que se dimensiona em uma história mundial. Nessa perspectiva, o conteúdo de toda a norma, ato humano, instituição ou sistema de eticidade deve possibilitar o desenvolvimento da vida humana em sociedade. A crítica

se apresenta em Dussel como critério ético. O ponto de partida da ética é a tomada de consciência da negação da corporalidade expressa no sofrimento das vítimas, dos dominados (operário, índio, escravo africano ou explorado asiático do mundo colonial) e discriminados (mulheres, velhos, incapacitados, crianças de ruas abandonadas, imigrantes, etc.), tendo-se como referência o reconhecimento da dignidade da vítima como Outro, que o sistema nega.

Freire (1983, 2000), assim como Dussel, propõe uma ética comprometida com os excluídos, os oprimidos, “os condenados da Terra”, fundamentada no respeito às diferenças. Ética que condena a exploração, a discriminação de homens e mulheres e o desrespeito à vida humana. A educação, em sua dimensão ético-política, é formadora de consciência crítica, o que possibilita a denúncia da opressão social e o anúncio da libertação. Educação que fomente a convivência de respeito à diferença e à diversidade cultural.

Para Waldma Oliveira (2015, p. 178), a educação inclusiva:

[...] traz em sua essência a convivência de sujeitos plurais em um ambiente educativo, em que partindo da diferença como alteridade, os sujeitos com ou sem deficiência, possam aprender e construir suas identidades através do encontro dialógico, amoroso e afetivo com o outro.

Portanto, a inclusão escolar pressupõe a inserção de valores democráticos e atitudes éticas de respeito e afetividade com o outro, estimulando a solidariedade e não a competição, mantendo princípios humanitários de valorização da pessoa humana em sua singularidade.

## **Considerações finais**

Os movimentos de Educação Especial, Educação do Campo e Educação de Jovens e Adultos lutam pela autonomia dos diversos sujeitos que vivem no campo, valorizando as práticas produtivas e culturais realizadas, seus saberes e eticidade construída. Educação crítica, capaz de denunciar as situações de alienação, exclusão e dominação social e viabilizar a inclusão social. Educação engajada, ética e politicamente, com as classes populares, cujas práticas pedagógicas pautadas em novos valores e relações dialógicas possibilitem a interação entre os saberes e entre as culturas, superando a cultura do silêncio.



Nesse sentido, os movimentos sociais e os pesquisadores, engajados ética e politicamente com esses segmentos sociais, anunciam novas perspectivas, entre as quais se encontra o pensamento educacional de Paulo Freire como caminho teórico-metodológico para a construção do inédito viável.

As categorias freireanas, “autonomia”, “cultura”, “relação entre os saberes”, “eticidade”, “criticidade” e o “diálogo”, indicam que o pensamento educacional de Paulo Freire se constitui como um dos referenciais fundamentais na luta desses movimentos e necessários para mudança de paradigma presente nas práticas dessas modalidades de ensino, que mantêm a lógica e a ética individualista e mercadológica do capital e também, na Educação Especial, o modelo terapeuta-clínico.

## Referências

- ARAÚJO, M. D. de A.; OLIVEIRA, I. A. de. Tessituras da Inclusão na Educação de Jovens e Adultos: Um Estudo de Caso na Amazônia Paraense. **European Academic Research** - Vol. IX, Issue 3 / June 2021, p. 2084- 2101. Disponível em: <https://euacademic.org/UploadArticle/4979.pdf>. Acesso em: 10 mar. 2024.
- ARROYO, M. G. **A educação básica e o movimento social do campo**. Brasília: Articulação Nacional por uma Educação Básica do Campo, 1999.
- ARROYO, M. G. Educação de jovens-adultos: um campo de direitos e de responsabilidade pública. In: SOARES, L.; GIOVANETTI, M. A. G. de C.; GOMES, N. L. (org.) **Diálogos na educação de jovens e adultos**. Belo Horizonte: Autêntica, 2005. p. 1-24.
- ARROYO, M. G. Perspectivas curriculares para a Educação de Jovens e Adultos. In: JULIÃO, E. F.; BEIRAL, H.; RODRIGUES, F.; MARQUES, M.; CARBONET, R. (org.). **Educação de Jovens, Adultos e Idosos: questões políticas, curriculares e pedagógicas**. Rio de Janeiro, RJ: MPRJ, CAO Educação, UFF, IERBB, 2024. p. 76-84.
- BRANDÃO, C. R. **A educação como cultura**. Campinas-SP: Mercado das Letras, 2002a.
- BRANDÃO, C. R. **A educação popular na escola cidadã**. Petrópolis-RJ: Vozes, 2002b.
- CALDART, R. S. Por uma educação do campo: traços de uma identidade em construção. In: CALDART, R. Salete *et al.* (org.) **Por uma educação do campo: identidade e políticas públicas**. 2. ed. Petrópolis-RJ: Vozes, 2002. p. 18-25.
- CALDART, R. S. Elementos para construção do projeto político e pedagógico da educação do campo. In: MOLINA, M.; JESUS, S. M. (org.). **Por uma educação do campo: contribuições para construção de um Projeto de Educação do Campo**. Brasília-DF: Articulação Nacional, 2004. p. 10-31.

CONFERÊNCIA NACIONAL POR UMA DE EDUCAÇÃO DO CAMPO I (I CNEC) Luziânia: Goiás: CNBB-MST-UNICEF-UNESCO-UNB, de 27 a 31 de julho de 1998. Disponível em: <https://www.gepec.ufscar.br/publicacoes/documentos/conferencia-nacional-por-uma-educacao-basica-do.pdf>. Acesso em: 01 abr. 2024.

CONFERÊNCIA NACIONAL POR UMA EDUCAÇÃO DO CAMPO II (II CONEC) Luziânia-Goiás: CNBB, 02 a 06 de agosto de 2004. Disponível em: [http://www.contag.org.br/imagens/f302II\\_Conferencia\\_Nacional\\_de\\_Educacao\\_%20do\\_%20Campo.pdf](http://www.contag.org.br/imagens/f302II_Conferencia_Nacional_de_Educacao_%20do_%20Campo.pdf). Acesso em: 10 jan. 2012.

DANTAS, T. R. A educação de jovens e adultos: singularidades e perspectivas. **Revista Internacional de Educação de Jovens e Adultos**, v. 01, n. 01, p. 72-88, jan./jun. 2018. Disponível em: <https://atempa.org.br/wp-content/uploads/2018/11/Revista-Internacional-de-Educa%C3%A7%C3%A3o-de-Jovens-e-Adultos.pdf>. Acesso em: 20 abr. 2024.

DECLARAÇÃO DE SALAMANCA E LINHA DE AÇÃO SOBRE NECESSIDADES EDUCATIVAS ESPECIAIS. **Conferência Mundial sobre Necessidades Educativas Especiais: Acesso e Qualidade**. Salamanca, Espanha. Brasília-DF: Corde, 1994.

UNICEF. Declaração Mundial sobre Educação para Todos. **Conferência de Jomtien**. Unicef, 05 a 09 de março de 1990. Disponível em: <https://www.unicef.org/brazil/declaracao-mundial-sobre-educacao-para-todos-conferencia-de-jomtien-1990>. Acesso em: 14 jul. 2024.

DUSSEL, E. **Ética da libertação na idade da globalização e da exclusão**. Petrópolis-RJ: Vozes. 2000.

FARIA, E. M. da S. de; MOSCOVITS, A. B. O direito à educação escolar para os sujeitos do campo: tutela do estado ou construção social coletiva. **Revista Educação em Perspectiva**, Viçosa, MG, v. 8, n. 3, p. 398-413, abr./set. 2017. Disponível em: <https://periodicos.ufv.br/educacaoem perspectiva/article/view/6976>. Acesso em: 10 mar. 2024.

FREIRE, P. **Educação como prática da liberdade**. 11 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1980.

FREIRE, P. **Pedagogia do Oprimido**. 12 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983.

FREIRE, P. **Pedagogia da Esperança: um reencontro com a Pedagogia do oprimido**. 2. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1993.

FREIRE, P. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 6. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1997.

FREIRE, P. **Pedagogia da Indignação: cartas pedagógicas e outros escritos**. São Paulo: UNESP, 2000.

FREIRE, P. **Pedagogia da Tolerância**. Organização Ana Maria Araújo. São Paulo: UNESP, 2004.

HAGE, S. M. Prefácio. *In*: FERREIRA, J. da S.; NEBOT, C. P. (org.) **Educação de jovens e adultos com povos do campo, das águas e da floresta**: territorialidades, políticas e práticas. Manaus: EDUA; São Paulo: Alexa, 2022. p. 11-14.

JESUS, S. M. S. A. de. Questões paradigmáticas da construção de um projeto político da Educação do Campo. *In*: MOLINA, M.; JESUS, S. M. (org.) **Por uma educação do campo**: contribuições para a construção de um Projeto de Educação do Campo. Brasília-DF: Articulação Nacional, 2004. p. 63-74.

LEITE, A. B. **Educação inclusiva**: a formação de professores e suas práticas inclusivas. 2016. 54 f. Monografia (Licenciatura em Pedagogia) – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2016.

LIMA, L. C. **Educação ao longo da vida**: entre a mão direita e a mão esquerda de Miró. São Paulo: Cortez, 2007.

MANTOAN, M. T. E. **O desafio das diferenças nas escolas**. Petrópolis-RJ: Vozes, 2008.

MANTOAN, M. T. E. Escola boa é escola para todos. *In*: MACHADO, R.; MANTOAN, M. T. E. (org.) **Educação e inclusão**: entendimentos, proposições e práticas. Blumenau: Edifurb, 2020. p. 77-90.

MARTINS, J. **Exclusão social e a nova desigualdade**. São Paulo: Paulus. 1997.

OLIVEIRA, I. A. de. **Epistemologia e educação**: bases conceituais e racionalidades científicas e históricas. Petrópolis-RJ: Vozes, 2016.

OLIVEIRA, I. A. de. Paulo Freire e a educação intercultural. CANDAU, V. M. **Diferenças culturais e educação**: construindo caminhos. Rio de Janeiro-RJ: 7 Letras, 2011, p. 35-57.

OLIVEIRA NETO, A. da C.; RODRIGUES, D. S. S. O lugar de estar sendo dos sujeitos amazônidas rurais-ribeirinhos. *In*: OLIVEIRA, I. A. (org.). **Cartografia ribeirinhas**: saberes e representações sobre práticas sociais cotidianas de alfabetizando Amazônidas. 2. ed. Belém-PA: EDUEPA, 2008, p. 23-28.

OLIVEIRA, W. M. M. **Representações Sociais de educandos surdos sobre a atuação do Intérprete Educacional no Ensino Superior**. 2015. 200 f. (Dissertação de Mestrado) – Universidade do Estado do Pará – UEPA, Belém, 2015.

PEIXOTO, J.; CARVALHO, R. M. A. C. Os desafios de um trabalho colaborativo. **Revista Educativa**, Goiânia, v. 10, n. 2, p. 191-210, jul./dez. 2007. Disponível em: <https://seer.pucgoias.edu.br/index.php/educativa/article/view/459>. Acesso em: 15 mai. 2024.

SAWAIA, B. (org.). **As artimanhas da exclusão**: análise psicossocial e ética da desigualdade social. Petrópolis: Vozes, 1999.

### 3

## **Corpo e linguagem em crianças com limitações orgânicas que não falam oralmente: uma reflexão que importa à escola**

Melissa Catrini

Tatiana Lanzarotto Dudas

Camila Vivas

DOI: 10.52695/978-65-5456-111-2.3

### **Primeiras reflexões: educação inclusiva e as crianças que não falam**

A ausência de fala, ou sua presença incipiente, pode ser fonte de impasses na inclusão de pessoas com deficiência nas escolas regulares. Falamos aqui de crianças que apresentam limitações orgânicas severas decorrentes de lesão neurológica e que encontram dificuldades, ou até mesmo impedimentos, para a produção de fala oralmente articulada. A dificuldade ou impossibilidade de oralização coloca desafios nos diferentes espaços de convivência, gerando desconforto. Com frequência, supõe-se que aquele que não fala está “fora da linguagem” — suposição que produz efeitos negativos quando pensamos no processo de ensino-aprendizagem de crianças com deficiência (Dudas, 2016).

De acordo com Dudas (2016, p. 6), não é raro que crianças com limitações orgânicas (síndromes, deficiências múltiplas e outros quadros) que não falam oralmente permaneçam em sala de aula e fiquem ali “como meras ‘observadoras’”. Isso ocorre justamente por conta do entendimento de que essas crianças estão “fora da linguagem”, o que envolve dois caminhos: ou bem assume-se que essas crianças não têm capacidade para aprender, ou, apesar de manterem a capacidade perceptual e cognitiva, não estão sob o efeito da linguagem. De um lado ou de outro, a linguagem e seus efeitos sobre o sujeito são ignorados, perpetuando mecanismos de exclusão no ambiente escolar.

Padrões de normalidade e anormalidade definidos pelo ponto de vista estritamente orgânico acabam por se expandir para o domínio subjetivo. Entende-se que “o corpo deficiente é signo de patologia, incapacidade e desvantagem” (Pimentel; Catrini; Arantes, 2021, p. 485). É esse o discurso do modelo biomédico de deficiência que parece guiar o imaginário dos profissionais que atuam na escola. Como afirma Dudas (2016, p. 13, grifos da autora):

O peso das noções de patologia pressiona o imaginário de profissionais, já que a diferença (o estranho) do corpo do outro impede movimentos de identificação e parece ser responsável pela sustentação da ideia de anomalia/patologia, que se expande na de fragilidade à pessoa com problemas motores sérios e *que também não falam*. Por efeito, guiadas por um raciocínio típico do discurso organicista, a dependência motora ganha conotações e extensões indevidas: “dependência física” se transmuta em “incapacidade cognitiva”.

Desconsidera-se, assim, que a deficiência coloca diferentes modos corporais de estar no mundo (Diniz, 2007; Pimentel; Catrini; Arantes, 2021) e que, apesar da fala oralmente articulada ser muito esperada por todos quando a criança nasce e cresce, essa não é a única forma ou modo da linguagem se manifestar.

É inegável, como dissemos, que *o não falar* gera desconforto, mas não supor a essas crianças uma condição de sujeito é um grande problema, pois “leva ao apagamento do fato de que se está frente a um *corpo falado, que fala*” (Dudas, 2016, p. 12, grifos da autora). Segundo Vasconcellos (2006, 2010), é esse não reconhecimento que está no centro da exclusão daqueles que não podem emitir fala oralizada. Dizendo em outras palavras, ignora-se que

aquele corpo que não pode sonorizar fala articulada pode realizar “movimentos corporais endereçados, gestos, expressões faciais e vocalizações dirigidas” (Dudas, 2016, p. 12).

De acordo com Franco (2024, p. 24), a educação inclusiva “pressupõe apenas um tipo e modo de educar que possa servir para todas as crianças, mesmo que algumas tenham características mais diferenciadoras”. No entanto, crianças que não se comunicam como o esperado, que não falam a língua falada por seus colegas e professores em sala de aula, desestabilizam a tradição escolar pautada em práticas homogeneizantes. Nas palavras de Dudas (2016, p. 14), “[...] essas crianças ‘assombram’ os padrões estabelecidos nas escolas, colocando em xeque a tradição pedagógica de homogenia, que a escola supõe que existe”. Nesse sentido, a escola exclui crianças com dificuldades específicas: elas são absorvidas em seu ambiente, mas não em seus métodos de ensino (Voltolini, 2021).

Numa escola seletiva, homogeneizante e centrada no ensino (Franco, 2024), é mesmo difícil o acolhimento das diferenças e o reconhecimento ao fato de que aquela pessoa que não tem fala oralizada, por ter um corpo organicamente prejudicado, é falante — que há corpo falado, sujeito e linguagem.

Sabe-se que alunos com deficiência que oralizam pouco, ou nada, podem falar por meio da utilização de imagens gráficas que compõem o arsenal dos sistemas aumentativos e alternativos de comunicação (conhecidos como CAA).<sup>1</sup> Apesar disso, o foco na linguagem e na incidência na vida escolar dessas crianças não têm recebido atenção suficiente —recurso frequente é atribuí-las ao quadro orgânico ou mental, como discutiu Dudas (2016).

As pesquisas destacam que é necessário que o professor busque conhecimentos sobre a diversidade de alunos com deficiência, e que há carência de formação em recursos, técnicas e serviços que permitam auxiliar sua prática docente (Deliberato; Gonçalves; Manzini, 2024). São muitas as dúvidas e angústias sobre como planejar atividades para alunos que não falam oralmente, quais conteúdos e estruturas curriculares ensinar, como avaliar uma criança que não fala, que recursos e estratégias utilizar, entre outras. Em suma, as questões relatadas pelos professores estão relacionadas à necessidade de

---

1 CAA é uma área interdisciplinar que envolve um conjunto de símbolos, recursos e estratégias que proporcionam acesso à comunicação para pessoas que não podem se falar oralmente. Disponível em <https://isaac-online.org/english/about-aac/>. Acesso em: 02 fev. 2025.

formação não somente do ponto de vista teórico, mas também prático, com informações sobre recursos e procedimentos da área da Comunicação Aumentativa e Alternativa (Deliberato; Manzini, 2015; Deliberato; Gonçalves; Manzini, 2024; Dudas, 2016).

Deliberato (2024) expõe que cada vez mais profissionais e pesquisadores têm discutido sobre o uso da Comunicação Aumentativa e Alternativa (CAA) como ferramenta educativa em sala de aula. Ela diz que a escola idealizada e planejada precisou ser revista e o uso de sistemas, recursos, estratégias e técnicas precisa ser conhecido pelos profissionais da escola e incorporado “como uma possibilidade para todos” (Deliberato, 2024, p. 68).

A necessidade de sustentação de uma posição de saber, de um ideal de ensinar, de transmissão de conteúdos, parece estar na base da dificuldade colocada pelos professores no encontro com os alunos com deficiência e outros transtornos. Não é sem razão que, em cursos de formação para profissionais da educação, frequentemente, há queixas que se concentram no *não-saber*: “não estamos preparados para lidar com casos de alunos com deficiência e não recebemos apoio da escola” (Dudas, 2016, p. 32). Note-se que, ainda que se deva reconhecer o esforço do Estado e da escola para alcançar uma educação para todos, a inclusão tropeça em um sentimento de desamparo, numa condição de abandono, sem auxílio moral ou material (Bossa, 2002, 2011; Dudas, 2016; Franco, 2024).

Nessa direção, Voltolini (2021, 2023), retomando trabalhos anteriores, alerta para o fato de que, a despeito de se pretender uma revolução paradigmática com a educação inclusiva, “não [se] foi capaz de fazer a crítica da formação docente” (Voltolini, 2021, p. 144). Refere o autor que a perspectiva conceitual-instrumental, de base contratualista e tecnicista, foi adensada por uma visão medicalizante da criança, que ganha ênfase quando se trata da criança com deficiência. Em prol de conhecer mais sobre os quadros clínicos, aprofunda-se no saber médico, ficando de fora da perspectiva formativa a dimensão de interpretação do professor. Segundo Voltolini (2021, p. 146),

[...] a sala de aula é um encontro social vivo e relativizador de todo e qualquer planejamento, implica que consideremos a interpretação do professor ocupando um lugar central em todo o processo. [...] A interpretação é a percepção balizada pelo saber.

Em 2014, Voltolini trouxe questionamentos em relação a aqueles considerados “fora-de-discurso” e à sua possibilidade de inclusão no ambiente escolar, revelando a problemática da especificidade e abrangência do termo inclusão. Para ele, a pergunta sobre como fazer a inclusão acontecer na escola é a mais legítima, pois há aqueles que realmente estão dentro e outros que se encontram fora (fazendo referência aos “com e sem teto”, “com e sem terra”). O termo inclusão abrange muitas pessoas, diz o autor, não somente em relação à questão da deficiência, mas também no que diz respeito às diferenças étnico-raciais, sociais, econômicas etc. Dessa forma, “inclusão marca mais uma palavra de ordem do que um conceito que circunscreve um campo” (Voltolini, 2014, p. 128).

Apesar de o autor centralizar suas discussões em torno da inclusão de crianças psicóticas, suas pontuações importam aqui. Voltolini (2014) reflete a respeito dos limites da sociedade para inclusão dessas crianças, questionando até que ponto ela permite a circulação nas ruas, nas escolas e em outros espaços dos arranjos absurdos feitos pelo psicótico — absurdos que fogem à norma usualmente aceita do laço social. Como saída, o psicanalista traça um paralelo com o estrangeiro, que pode “despertar a curiosidade pela diferença, o ex-ótico (fora do que vejo)” (Voltolini, 2014, p. 139). Essa operação de exclusão do já visto e conhecido desperta o interesse no caso do estrangeiro, mas diverge do olhar lançado sobre os psicóticos, argumenta Voltolini, que poderia vir no mesmo sentido que o estrangeiro, provocando curiosidade frente a essas pessoas.

Importante ressaltar aqui que não se trata de responsabilizar os professores pelas dificuldades enfrentadas, mas sim refletir sobre a situação atual de desamparo e conflito individual que envolve a questão da inclusão escolar, além de propor saídas possíveis para o tema que nos propusemos a discutir, ou seja, em relação às crianças que não falam oralmente. Como trouxe Voltolini (2014), a ideia é discutir o “mal-estar” na educação em relação à chegada dessas crianças nas salas de aula e rotinas escolares.

Nesse momento, traremos também para a discussão o educador Nóvoa (2023), que, em seu livro *Professores: Libertar o futuro*, apresenta reflexões sobre o mal-estar atual dos professores devido à falta de reconhecimento da profissão e pelas incertezas sobre o futuro da área, já que, segundo ele, a educação e o ensino vão mudar profundamente num movimento que começa nos professores e com os professores. O autor traz três dilemas para encontrar os caminhos para o futuro da educação: (I) identidade profissional a partir da



necessidade de uma ligação forte com espaços sociais e familiares; (II) importância de a escola funcionar sob a ótica de um novo modelo que abrange maior diversidade e novos ambientes educativos; e, por fim, (III) o reconhecimento dos professores por seu próprio conhecimento, ou seja, valorização do conhecimento profissional docente.

Esses três dilemas, diz Nóvoa (2023), trazem também três possibilidades decisivas para o futuro do professor, quais sejam: (I) a capacidade de articulação no espaço escolar e público da educação, na construção de uma cidade educadora; (II) a capacidade de construir novos ambientes educativos, indo além da sala de aula tradicional, abrangendo novas modalidades pedagógicas; e (III) a capacidade de elaborar e difundir o conhecimento próprio da profissão de professor, com espaços coletivos de reflexão. Para ele, há uma dimensão teórica e outra prática do conhecimento profissional, e essa formalização é essencial para o reconhecimento público dos professores. Além, é claro, de condições dignas de trabalho, boa remuneração, mais autonomia pedagógica, melhores condições para uma carreira docente, partilha de experiências e iniciativas, entre outras. Nas palavras de Nóvoa (2023, p. 27): “não podemos continuar a exigir-lhes quase tudo, e a dar-lhes quase nada”.

Sabemos que a inclusão escolar traz novas e duras exigências ao professor, bem como ao ideal de educação e de aluno, como trata Voltolini (2013, p. 61):

Educar é um termo que induz a um certo ato divino de criar o outro à nossa imagem e semelhança, mesmo que não saibamos nem controlemos muito bem as coordenadas sob as quais somos constringidos a guiar a criança (...). A criança como tela em branco, ou a criança como ser em desenvolvimento são imagens que entrelaçadas com as fantasias particulares de cada educador em questão vão servir de ponto de partida a partir do qual a criança será tomada como objeto.

O que Voltolini nos sinaliza é que, apesar de a Pedagogia, como ciência, ter seu embasamento científico e universal (replicável), não pode abster-se do real e do particular de cada ato educativo frente ao encontro de cada criança com cada professor. Nesse viés, Bastos e Kupfer (2010) propõem, em relação à inclusão escolar, o desafio para os professores de suportar a falta de saber nesses casos, para além das dificuldades e embates institucionais. Para que isso ocorra, sugerem grupos de escuta a fim de que o professor possa se ouvir, confrontando-se

com seu próprio dizer e com angústias individuais, vivenciando mudanças de posição em relação a discursos que circulam indiscriminadamente na escola e que podem dar lugar a novos discursos e novas construções coletivas. O objetivo, segundo as autoras, é que essas dinâmicas produzam giros de produções discursivas, gerando algo novo na direção de um fazer educativo pautado na singularidade do aluno e de sua condição de sujeito.

A partir dessas questões fundamentais, retomamos o ponto central desse capítulo — os alunos com limitações físicas que não falam e sua presença nas salas de aula. Há entraves que podem atuar como barreiras atitudinais no dia a dia da escola, como, por exemplo, os modos de avaliação do quanto esses alunos aprenderam. A ilusão de homogeneidade no espaço escolar anula aqueles que poderiam ser incluídos caso houvesse escuta para o singular, deixando de fora alunos que não falam oralmente. Fato inegável é que a fala pode sim faltar, mas não significa que essas crianças estejam “fora da linguagem”.

A perspectiva teórica assumida aqui é desenvolvida no Grupo de Pesquisa do CNPq: *Aquisição, Patologias e Clínica de Linguagem*, no Programa de Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (LAEL-PUCSP), coordenado pelas professoras Dra. Maria Francisca Lier-DeVitto e Dra. Lucia Arantes e que tem um braço no Programa de Pós-Graduação em Ciências da Reabilitação da Universidade Federal da Bahia (PPG-REAB/UFBA), com a professora Dra. Melissa Catrini.

Esse grupo, há 25 anos, vem se dedicando ao estudo do sintoma na linguagem e à elaboração de uma abordagem teórico-clínica dirigida a pessoas que sofrem por sua difícil condição de falante. Nele, assume-se como premissas: (1) o reconhecimento da “ordem própria da língua” (Saussure, 1916), sustentado no estruturalismo europeu por Jakobson (1954) e Benveniste (1976) e, mais recentemente, por autores como J. C. Milner (1987, 2002) e De Lemos (1992, 2002); (2) o reconhecimento do sujeito do inconsciente, introduzido por Freud e avançado por Lacan.

Essa posição teórica traz reflexões sobre os efeitos do “não falar oralmente”. Admite-se que manifestações corporais são fala, isto é, são formas *significantes* e, portanto, são passíveis de serem recolhidas pela interpretação do outro. Elas inserem uma questão sobre a posição frente ao outro (Dudas, 2016). A pergunta que colocamos aqui é: qual a posição do professor frente a crianças que não oralizam?

Crianças que não podem falar por questões orgânicas (neurológicas) podem aceder à fala com o outro, mas haverá sempre a necessidade de um trabalho com os Sistemas Aumentativos e Alternativos de Comunicação, tanto na clínica como na escola. A “comunicação” fica na dependência da construção de um meio, de um canal de expressão entre o sujeito e o clínico ou educador. Para ilustrar o que dizemos, trazemos a seguir um recorte do estudo de caso apresentado e discutido por Pimentel, Catrini e Arantes (2021).

### **Corpo e linguagem no encontro com Cris na sala de aula**

Com o objetivo de refletir sobre a linguagem e a dimensão do corpo em crianças com lesões neurológicas associadas à Síndrome Congênita do Zika Vírus (SCZV), Pimentel, Catrini e Arantes (2021) tomaram como referência o momento em que essas crianças começaram a frequentar o espaço escolar. A partir de um estudo de caso com observação participante, as autoras analisaram situações dialógicas de uma criança diagnosticada com a SCZV, com os colegas, profissionais da educação (professora e auxiliar de desenvolvimento infantil) e fonoaudióloga em uma creche municipal da cidade de Salvador-BA. Vamos acompanhar o que apresentam as autoras.

Em 2015, o nordeste brasileiro viveu um surto relacionado à infecção pelo vírus Zika. Como consequência, muitas gestantes foram infectadas e seus bebês tiveram seu desenvolvimento marcado por alterações neurológicas relativas à SCZV, como a microcefalia e a paralisia cerebral. Cris, nome fictício da criança acompanhada no estudo de caso mencionado, foi um desses bebês.

Cris tinha 4 anos de idade quando participou do referido estudo. Era um menino muito sorridente, assíduo no contexto escolar e participativo nas atividades desenvolvidas em sala de aula. Com sorologia positiva para infecção pelo vírus Zika, ele apresentava calcificações corticais compatíveis com a paralisia cerebral, em decorrência da qual apresentava limitações motoras em membros inferiores e superiores, com maior mobilidade do braço esquerdo e restrições de amplitude do movimento do braço direito, o que dificultava a motricidade fina.

Para andar, Cris usava uma cadeira de rodas adaptada. Seguia uma dieta restrita devido à intolerância a lactose. Embora deglutisse normalmente, tinha dificuldade para controle da saliva e precisava da ajuda de um cuidador para se alimentar. Morava com os pais em um bairro periférico, era filho único e fazia

acompanhamentos terapêuticos com equipe multidisciplinar (fonoaudiologia, fisioterapia e terapia ocupacional) em uma Organização Não Governamental. Além disso, frequentava a equoterapia e era acompanhado por neurologista.

Ademais, frequentava a creche há menos de um ano, onde fazia parte de um grupo de crianças da mesma faixa etária que ele. Das 18 crianças que compunham o grupo, quatro tinham diagnóstico neurológico associado à infecção pelo vírus Zika. No entanto, somente Cris tinha assiduidade e acompanhava as atividades de rotina da creche. Ele participava de atividades como assistir a desenhos e cantar músicas infantis junto ao grupo e, de maneira individual, participava do tempo de brincadeira livre e desenho. Além dessas atividades, ações eram realizadas conforme os objetivos pedagógicos propostos para o dia. Em geral, por estar em uma creche, havia ainda os momentos de alimentação, cuidados com a higiene e duas horas de “soneca” após o almoço.

Cris não falava oralmente. Os colegas de grupo demonstravam carinho e cuidado com ele. Em diferentes momentos, tentavam interagir e incluí-lo nas brincadeiras livres. Era comum, no entanto, que se referissem a ele como “bebê”. Também era recorrente que falassem sobre ele como se não estivesse presente ou como se ele não pudesse compreender o que estava acontecendo.

Em um determinado dia, ao flagrar um dos momentos em que as demais crianças do grupo se referiam a Cris como bebê, a professora se aproxima da pesquisadora que observava a cena e diz: “por mais que a gente fale que não é bebê, eles só acham que C. é bebê. E a gente todo dia fala que ele não é bebê, que ele tem a mesma idade. Fiz uma aula até falando justamente da idade, mas, para eles...” (Pimentel; Catrini; Arantes, 2021, p. 489).

Tudo parecia mesmo conspirar a favor do imaginário das outras crianças de que Cris era um bebê. Ele não falava, era o tempo todo acompanhado por uma Auxiliar de Desenvolvimento Infantil (ADI), usava fraldas e precisava ser alimentado. Todo esse cuidado, comumente dirigido às crianças menores, ocorria sob os olhares dos colegas de grupo. Além disso, bonecos de pelúcia e brinquedos similares aos oferecidos a crianças menores eram de uso exclusivo de Cris. Tal situação parecia trazer incômodo para ele, o que era observado pelo aumento da sua movimentação corporal.

As autoras do estudo trazem um diálogo entre a professora e uma das crianças do grupo. Ao tentar explicar para essa criança que Cris não era um bebê, a professora mencionou que ele era uma criança “especial”. Como resposta, esse

aluno diz, sem hesitar: “eu também sou especial” (Pimentel; Catrini; Arantes, 2021, p. 489). A ausência de oralidade e a demanda por atenção específica pareciam afetar profundamente o modo como as relações eram estabelecidas entre Cris, os colegas e as profissionais, tendo pouco peso a sua idade cronológica.

Ao longo do tempo, a professora sentiu-se confortável em relatar à fonoaudióloga suas dificuldades em avaliar o desenvolvimento pedagógico de Cris, já que ele não “falava”. Considerando as possibilidades abertas com o uso da CAA, foi sugerido que “se construísse uma situação em que perguntas relacionadas aos conteúdos pedagógicos fossem dirigidas à criança e que ela pudesse usar o gesto de apontar como forma de resposta” (Pimentel; Catrini; Arantes, 2021, p. 489). A seguir, reproduzimos a cena enunciativa registrada quando da implementação dessa sugestão:

### **Cena enunciativa 1**

As crianças estão sentadas em um semicírculo, conhecido como “rodinha”, com a professora no centro. Cris (C.) está sentado em uma cadeira adaptada ao lado da professora (A1).

1. A1: C., olha aqui, qual é o vermelho? (A professora pega duas garrafas coloridas, uma amarela, posicionada no lado direito de C., e outra vermelha, posicionada no lado esquerdo)
2. C.: (olha e aponta para a garrafa vermelha com a mão esquerda)
3. A1: (olha para C., sorri e olha para a pesquisadora)
4. C.: (sorri, continua apontando e tenta segurar a garrafa vermelha)
5. A1: Pronto, segure o vermelho, vou botar aqui, vou botar aqui, pronto (coloca a garrafa vermelha no chão)
6. C.: (observa a professora colocar a garrafa no chão)
7. A1: Qual é o azul? (com a garrafa amarela posicionada no lado direito de C. e a garrafa azul posicionada no lado esquerdo)
8. C.: (olha e emite sons ininteligíveis)

A partir dessa primeira experiência, começou-se a observar que o modo de comparecimento da fala de Cris era marcado no corpo sob diversas formas,

seja pelo olhar, sorrisos, gestos indicativos e emissões sonoras. Em momentos posteriores, houve o reconhecimento de que o toque no corpo do outro e breves momentos de oralidade também faziam parte dessa lista de manifestações.

Deve-se destacar que essas manifestações surgiam em resposta ao outro mediante a escuta aberta ao diálogo com a criança, isto é, para sustentar posição de falante, Cris dependia da interpretação que o outro lhe oferecia. Assim, constatando outras possibilidades de resposta, para além da oralidade, os colegas e profissionais próximos puderam apostar/investir na capacidade de Cris de estar e falar com o outro (Pimentel; Catrini; Arantes, 2021).

Note-se que é preciso abrir a escuta para o corpo que fala. Mesmo que a fala não se materialize oralmente, não se pode confundir com ausência de linguagem. Deve-se reconhecer que manifestações corporais são significantes e, por isso, podem ser recolhidas pela interpretação (Dudas, 2009). Queremos dizer, com isso, que diversos eram os modos de presença de Cris nos diálogos, mas a forma como ele era enlaçado no jogo dialógico pela interpretação do outro fazia toda diferença para a sua participação nas atividades e para seu processo de aprendizagem.

### **À guisa de considerações finais**

O recorte do estudo de caso realizado por Pimentel, Catrini e Arantes (2021) demonstrou que há diferentes maneiras de “falar” (sinais gráficos, manuais, escrita, corpo). Mostrou, ainda, que o papel do outro (profissionais da educação, saúde, colegas interlocutores da criança) é essencial no sentido de exercer uma escuta que possa recolher e valorizar essas manifestações de singularidade. O reconhecimento de que em um corpo prejudicado há sujeito, que se está frente a um corpo falante, é caminho essencial para o enfrentamento dos desafios que se colocam na inclusão, no espaço escolar, de crianças com limitações físicas e que não falam.

Consideramos que as reflexões mobilizadas neste capítulo possam trazer pontos essenciais sobre a inclusão escolar de crianças com deficiência que não falam oralmente. Pontuamos a necessidade da escola de subverter o modelo tradicional e o “ideal” de educação com o qual está habituada a funcionar, apreendendo efeitos singulares e imprevisíveis de cada aluno, o que não é fácil, tampouco simples.

Fato é que há uma heterogeneidade de casos e de manifestações que o padrão escolar não abrange. Assim, não basta somente construir recursos e definir estratégias de ensino para cada “classe” de alunos que não falam oralmente e têm uma deficiência. Cada aluno terá um caminho individual que respeite suas especificidades. No caso da CAA, é preciso pensar que biblioteca de símbolos utilizar, que tamanho de símbolos, respeitando a acuidade visual do aluno, que recurso ou ferramenta, entre outros. Não se pode negligenciar que há uma pluralidade de casos, mesmo em diagnósticos médicos similares.

O uso da CAA poderá trazer “materialidade” para a circulação dos dizeres, conforme discutiu Vasconcellos (2006). Seja um apontamento de símbolo pictográfico, um meneio de cabeça para “sim” ou “não”, uma vocalização, extensão corporal, um olhar direcionado, é a partir de um olhar atento para essas manifestações que se poderá firmar o encontro de ensino-aprendizagem com alunos que não podem falar oralmente. Certamente, essa não é a maneira com a qual o professor está habituado a que os alunos participem em sala de aula, contudo, poderá ser eficaz se o professor puder enxergar mais do que o quadro médico e notar que há endereçamento, que há um aluno ali.

Importante é que a escola caminhe com espaços de discussões sobre esses alunos, além de ferramentas e adaptações de atividades caso a caso, sustentando que é possível uma outra maneira de falar e escrever (não convencionalmente), mesmo na sutileza de uma movimentação corporal, de um gesto ou por meio dos símbolos da CAA. Se a criança for vista apenas por sua deficiência, a tendência é que seja ignorada como um sujeito que tem desejos próprios, ficando apenas como “objeto de cuidados” e sem direito à palavra, pois o desejo que conta é sempre do outro — como discutiu a psicanalista francesa Mannoni (1988). Quando o professor nota um endereçamento, o início de um laço pode ser feito, o que favorece o processo de aprendizagem e a inclusão escolar efetiva. A posição frente ao outro é decisiva, seja o terapeuta, o familiar ou o professor (Dudas, 2016).

Essas crianças, muitas vezes, introduzem um enigma frente ao seu silêncio. Por consequência, há, frequentemente, poucas oportunidades de leitura e escrita para elas, pouco investimento na área pedagógica, inclusive familiar, pela baixa expectativa do outro e pela dificuldade em saber como adaptar os conteúdos escolares quando há questões motoras e intelectuais envolvidas. Além disso, há alguns métodos de alfabetização que partem da oralidade, o que traz impasses sobre como alfabetizar quando há crianças que não falam

com sua própria voz, mas com vozes sintetizadas ou outros recursos de CAA. É de suma importância que o processo de aquisição da linguagem escrita seja problematizado também nesses casos.

O fonoaudiólogo/clínico de linguagem poderá contribuir de maneira colaborativa no enfrentamento desses desafios, abrindo espaços de escuta nas escolas, tanto com os professores como com os demais profissionais da educação, pais e alunos. Há, por certo, o momento sobre questões mais informativas a respeito da CAA, mas é preciso muito mais. É preciso uma mudança de posição frente ao outro, que poderá vir com reflexões sobre outras maneiras de estar no mundo (Diniz, 2007; Pimentel; Catrini; Arantes, 2021), outras maneiras de falar, de andar, de escrever, de viver.

Espera-se que sejam estabelecidos espaços de discussão com troca de sugestões sobre os alunos da escola (não ficando a cargo somente do professor de sala). Momentos de discussão sobre CAA com os alunos são igualmente importantes. Sugerimos que se possibilite que a criança que não fala oralmente possa compartilhar com a turma, por exemplo, como se comunica, qual biblioteca de símbolos utiliza, qual aplicativo de CAA etc.

Entendemos que dar vez e voz às crianças que não falam, permitindo a elas protagonismo na cena escolar com as condições que tiverem, permite a quebra de barreiras imaginárias e possibilita que se apresentem como crianças que são —dizendo do que gostam de brincar e de ver na televisão, do time que torcem...

## Referências

BASTOS, M. B.; KUPFER, M. C. M. A escuta de professores no trabalho de inclusão escolar de crianças psicóticas e autistas. *In*: KUPFER, M. C.; PINTO, F. S. C. N. (org.). **Lugar de vida, vinte anos depois**. Exercícios de educação terapêutica. São Paulo: Escuta/Fapesp, 2010. p. 155-164.

BENVENISTE, E. **Problemas de Linguística Geral I**. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1976.

BOSSA, N. A. **Fracasso escolar**: um olhar psicopedagógico. Porto Alegre: Artmed, 2002.

BOSSA, N. A. Fracasso escolar é o fracasso do sistema educacional. **G1**, São Paulo, 20 maio 2011. *Online*. Disponível em: <https://g1.globo.com/educacao/noticia/2011/05/fracasso-escolar-e-o-fracasso-do-sistema-educacional-diz-especialista.html>. Acesso em: 15 dez. 2024.



DE LEMOS, C. Los Procesos Metafóricos Y Metonímicos como Mecanismos de Cambio. **Substratum**, Barcelona: Meldar, v.1, n.1, p. 121-135, 1992.

DE LEMOS, C. Das vicissitudes da fala da criança e de sua investigação. **Cadernos de Estudos Linguísticos**, Campinas: Unicamp/IEL – Setor de Publicações, v. 42, 2002. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/cel/article/view/8637140>. Acesso em: 02 fev. 2025.

DELIBERATO, D. Comunicação aumentativa e alternativa: letramento & leitura e escrita. *In*: DELIBERATO, D.; GONÇALVES, M. de J.; MANZINI, E. J. (org.). **Formação colaborativa para profissionais da Educação Especial**: tecnologia assistiva e comunicação alternativa na escola. Goiânia: Sobama, 2024. p. 177-194. *E-book*. p. 272.

DELIBERATO, D.; GONÇALVES, M. de J.; MANZINI, E. J. (org.). **Formação colaborativa para profissionais da educação especial**: tecnologia assistiva e comunicação alternativa na escola. Goiânia: Sobama, 2024. *E-book*. p. 272.

DELIBERATO, D.; MANZINI, E. J. (org.). **Instrumentos para avaliação de alunos com deficiência sem oralidade**. São Carlos: Marquezine & Manzini: ABPEE, 2015.

DINIZ, D. **O que é deficiência?** São Paulo: Brasiliense, 2007.

DUDAS, T. L. **Problemas na linguagem e descompasso na inclusão escolar**. 2016. 101 f. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2016.

DUDAS, T. L. Clínica de Linguagem e impasses escolares de crianças com deficiência que não falam. *In*: MONTEIRO, A. A.; GALLI, J. M.; ARANTES, L.; LIER-DEVITTO, M. F.; CATRINI, M. (org.). **25 anos de Clínica de Linguagem**: um traçado, novas perspectivas. No prelo.

FRANCO, V. D. F. Equipe e trabalho colaborativo na escola inclusiva. *In*: DELIBERATO, D.; GONÇALVES, M. de J.; MANZINI, E. J. (org.). **Formação colaborativa para profissionais da educação especial**: tecnologia assistiva e comunicação alternativa na escola. Goiânia: Sobama, 2024. p. 23-34. *E-book*. p. 272.

JAKOBSON, R. **Linguística e comunicação**. São Paulo: Cultrix, 1954.

NÓVOA, A. **Professores**: libertar o futuro.1. ed. São Paulo: Diálogos Embalados, 2023.

PIMENTEL, C. S.; CATRINI, M.; ARANTES, L. A linguagem e a dimensão do corpo na Síndrome Congênita do Zika Vírus: um estudo de caso. **Trabalhos em Linguística Aplicada**, v. 60, n. 2, p. 483–499, mai. 2021. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/tla/article/view/8660673>. Acesso em: 02 fev. 2025.

MANNONI, M. **Educação impossível**. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1988.

MILNER, J. C. **O amor da língua**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1987.

MILNER, J. C. **Le périple structural**. Paris: Éditions de Seuil, 2002.

SAUSSURE, F. **Curso de Linguística Geral**. São Paulo: Cultrix, 1916.

VASCONCELLOS, R. Fala, escuta, escrita: a relação sujeito-linguagem no caso de uma criança com paralisia cerebral que não oraliza. *In*: LIER-DEVITTO, M. F.; ARANTES, L. M. (org.). **Aquisição, Patologias e Clínica de Linguagem**. São Paulo: EDUC, 2006. p. 289-311.

VASCONCELLOS, R. **Organismo e sujeito**: uma diferença sensível nas paralisias cerebrais. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2010.

VOLTOLINI, R. Política da psicanálise e discurso pedagógico. *In*: ORNELLAS, M. L. S. (org.). **Psicanálise & Educação – (Im)passes subjetivos e contemporâneos II**. Belo Horizonte: Fino Traço, 2013. p. 49-62.

VOLTOLINI, R. **Retratos do mal-estar contemporâneo na educação**. São Paulo: Escuta, 2014.

VOLTOLINI, R. **Crianças fora-de-série**: psicanálise e educação inclusiva. Tese (Livre-Docência) – Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, São Paulo, 2021.

VOLTOLINI, R. Formação de professores e educação inclusiva: a démarche clínica centrada na transferência. **Estilos da Clínica**, São Paulo, Brasil, v. 28, n. 1, p. 30-46, 2023. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/estic/article/view/200586>. Acesso em: 02 fev. 2025.

# **Núcleos de Acessibilidade: uma revisão sistemática sobre a inclusão de estudantes público da Educação Especial na Educação Superior**

Adriana Pereira da Silva Santos  
Washington Cesar Shoiti Nozu  
Andressa Santos Rebelo  
DOI: 10.52695/978-65-5456-111-2.4

## **Considerações iniciais**

O processo de inclusão do público da Educação Especial (PEE)<sup>1</sup> — estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação (Brasil, 2008a) — na Educação Superior evoca uma dinâmica cooperativa entre diferentes atores — gestores, professores, equipes multiprofissionais, estudantes, dentre outros (Cabral, 2021).

---

1 Neste texto, optamos pela expressão “público da Educação Especial”, com a supressão da palavra “alvo” presente em documentos político-normativos brasileiros, pois, “se acessibilidade implica ressignificação do contexto, nas perspectivas biopsicossocial, policêntrica e cooperativa, não parece ser apropriado que se tenha como “alvo” um único público, sobretudo quando consideradas as plurais intersecções identitárias que, historicamente, deslocam-se contra o sentido de ser espectadoras inertes” (Cabral, 2021, p. 154).

Em 2005, a criação do Programa de Acessibilidade na Educação Superior (Programa Incluir) teve por objetivo implantar ações afirmativas para assegurar o acesso e a permanência do PEE na Educação Superior, sobretudo por intermédio da criação dos Núcleos de Acessibilidade nas Instituições Federais de Educação Superior (IFES).

Compreende-se por Núcleos de Acessibilidade “a constituição de espaço físico, com profissional responsável pela organização das ações, articulação entre os diferentes órgãos e departamentos da universidade” para a “implementação da política de acessibilidade e efetivação das relações de ensino, pesquisa e extensão na área” (Brasil, 2008b, p. 39). De acordo a Secretaria de Educação Superior do Ministério da Educação, os Núcleos devem

[...] atuar na implementação da acessibilidade às pessoas com deficiência em todos os espaços, ambientes, materiais, ações e processos desenvolvidos na instituição. As ações desenvolvidas pelo Núcleo deverão integrar e articular as demais atividades da instituição como os projetos de pesquisa, estudo, intercâmbio, cooperação técnico científica e extensão, demonstrando seu caráter multidisciplinar para a inclusão educacional e social das pessoas com deficiência (Brasil, 2008b, p. 39).

Por meio da criação e implementação dos Núcleos de Acessibilidade, as ações voltadas à inclusão na Educação Superior têm ocorrido, principalmente, através da instituição de programas, de orientações à comunidade acadêmica e de disponibilização de serviços especializados e de recursos de acessibilidade (Nozu; Bruno; Cabral, 2018).

Considerando esses aspectos, neste capítulo, objetiva-se analisar a atuação dos Núcleos de Acessibilidade no processo de inclusão dos estudantes PEE em universidades federais brasileiras.

## **Procedimentos metodológicos**

Para o alcance do objetivo proposto, foi realizada uma revisão sistemática da literatura (Mattar; Ramos, 2021), inspirada em aspectos da declaração Prisma 2020 (Page *et al.*, 2022), direcionada a partir da seguinte questão: quais são as ações e os desafios dos Núcleos de Acessibilidade para a inclusão dos estudantes PEE em universidades federais brasileiras?

Para tanto, os artigos científicos de periódicos nacionais foram eleitos como materialidade bibliográfica para a revisão sistemática. Ainda, foi definido o Portal de Periódicos da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes) como base de levantamento de dados, haja vista a sua abrangência e disseminação. Por fim, delimitou-se como descritores de busca a expressão “núcleo de acessibilidade”. O levantamento de artigos foi realizado em fevereiro de 2024.

Ao utilizar o filtro “tipo de recurso”, foram selecionados os itens “artigos” e “idioma – Português” e descartados os filtros “assunto”, “data da criação”, “coleção”, “título de periódico” e também “disponibilidade”, que apresenta o item “Periódicos revisados por pares”, pois este limitava significativamente as buscas.

Inicialmente, foram selecionados 54 artigos. Para o refinamento da busca, foram considerados os artigos que atendessem a pelo menos um dos critérios a seguir: ter a expressão “núcleo de acessibilidade” em seu título; possuir a expressão “núcleo de acessibilidade” dentre as palavras-chave; trazer o termo “núcleo de acessibilidade” no resumo; abordar “núcleo de acessibilidade” nos objetivos; ou apresentar eixos/categorias de análise, nos resultados, que tivessem relação com a expressão “núcleo de acessibilidade”.

Ainda, foram selecionados apenas artigos que registravam: relatos de experiências; pesquisas documentais com registros de documentos institucionais ou dos Núcleos de Acessibilidade; e pesquisas empíricas com o uso de questionários ou entrevistas junto às pessoas com deficiência ou servidores lotados nos Núcleos.

Além disso, foram considerados somente os artigos que se referiam a instituições da esfera administrativa federal. O recorte temporal estabelecido foi “sem delimitação”, ou seja, sem data limite inicial e final.

## **Apresentação e discussão dos resultados**

Tendo em vista a aplicação de todos esses critérios, dos 54 artigos encontrados, restaram 22. Os artigos selecionados foram armazenados em um *drive*.

Com base nos 22 artigos, considerando os critérios de inclusão/exclusão, o Quadro 1 apresenta informações sobre o ano de publicação, autoria, título e periódico de publicação.

Quadro 1 - Artigos selecionados para a revisão sistemática (continua)

Ano	Autor	Título	Periódico
2024	CARVALHO, Andreza de Oliveira de; QUEIROZ, Paulo Pires de	A criação do Núcleo de Acessibilidade e Inclusão na Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro: análise a partir do Ciclo de Políticas	Educação e Políticas em Debate
2022	GONÇALVES, Arlete Marinho; TEIXEIRA, Sônia Regina dos Santos	Coordenadoria de Acessibilidade da Universidade Federal do Pará (UFPA): experiências e desafios no Ensino Superior	Educere et Educare
2022	GONÇALVES, Fabíola Mônica da Silva; FERNANDES, Thays Suelen de Moraes Pereira; ROCHA, Marina Lins de Carvalho	Os desafios do ensino remoto emergencial e a atuação do Núcleo de Acessibilidade da Universidade Federal de Pernambuco	Horizontes
2022	OLIVEIRA, Ana Flávia Teodoro de Mendonça; SANTIAGO, Cinthia Brenda Siqueira; TEIXEIRA, Ricardo Antonio Gonçalves	Educação inclusiva na universidade: perspectivas de formação de um estudante com transtorno do espectro autista	Educação e Pesquisa
2022	PALMEIRO, Kemely; DONIDA, Lais Oliva; SANTANA, Ana Paula	Práticas voltadas à inclusão: a fonoaudiologia na educação superior	Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação
2022	SILVA, Vanessa Caroline; MOREIRA, Laura Ceretta	O estudante com Transtorno do Espectro Autista nas universidades brasileiras	Revista Educação Especial
2022	VICTOR, Sonia Lopes; UZÊDA, Sheila de Quadros	Educação Inclusiva e Ensino Superior: avanços e desafios	Educere et Educare
2021	CERQUEIRA, Fabiana de Jesus; MIRANDA, Theresinha Guimarães	O mapeamento dos núcleos de acessibilidade das bibliotecas universitárias federais do Nordeste	Revista ACB
2019	OLIVEIRA, Ana Flávia Teodoro de Mendonça; ABREU, Tiago Florêncio de	A percepção do aluno com transtorno do espectro autista sobre o processo de inclusão na Universidade Federal de Goiás (UFG)	Diálogos e Perspectivas em Educação Especial

Quadro 1 - Artigos selecionados para a revisão sistemática (continua)

2019	OLIVEIRA, Dafne Sousa; SIEMSMARCONDES, Maria Edith Romano	Ensino superior na perspectiva da pessoa com deficiência, condições de acesso, permanência e sucesso	Artes de Educar
2019	VALLADÃO, Adriana; DHOM, Lorena; SILVA, Patrícia Nascimento	Avanços e desafios de acessibilidade e inclusão na UFMG: Entrevista com Adriana Valladão	Revista Docência do Ensino Superior
2018	BENITE-RIBEIRO, Sandra Aparecida; NOVAIS, Sandra Nara da Silva; SOUZA, Aurélia Magalhães de Oliveira; MOREIRA, Joana D'arc; COSTA, Vanderlei Balbino da	Atendimento ao estudante – recepção, SAPP, NAI e UFGINCLUSI	Itinerarius Reflectionis
2018	BRIZOLLA, Francéli; MARTINS, Claudete da Silva Lima	Desafios da educação inclusiva no ensino superior: um retrato das políticas institucionais das Universidades Federais do Sul do Brasil	Triângulo
2018	MELO, Francisco Ricardo Lins Vieira de; ARAÚJO, Eliana Rodrigues	Núcleos de Acessibilidade nas Universidades: reflexões a partir de uma experiência institucional	Psicologia Escolar e Educacional
2018	NOGUEIRA, Lilian de Fátima Zanoni; OLIVER, Fátima Corrêa	Núcleos de acessibilidade em instituições federais brasileiras e as contribuições de terapeutas ocupacionais para a inclusão de pessoas com deficiência no ensino superior	Cadernos Brasileiros de Terapia Ocupacional
2017	CABRAL, Leonardo Santos Amâncio; MELO, Francisco Ricardo Lins Vieira de	Entre a normatização e a legitimação do acesso, participação e formação do público-alvo da educação especial em instituições de ensino superior brasileiras	Educar em Revista
2017	CIANTELLI, Ana Paula Camilo; LEITE, Lúcia Pereira; NUERNBERG, Adriano Henrique	Atuação do psicólogo nos “núcleos de acessibilidade” das universidades federais brasileiras	Psicologia Escolar e Educacional

Quadro 1 - Artigos selecionados para a revisão sistemática (conclusão)

2017	MACIEL, Rosali Gomes Araújo; FERREIRA, Marcus Vinicius Anátocles da Silva; CRUZ, Auralice de Ataíde Calderaro Nogueira; ALVES, Márcia Beatriz	Relato da experiência de inclusão no ensino superior: desafios e ganhos na ótica dos profissionais da educação	Revista Científica do UBM
2017	MEDEIROS, Elaine Cristina de Moura Rodrigues; AZONI, Cíntia Alves Salgado; MELO, Francisco Ricardo Lins Vieira de	Estudantes com dislexia no ensino superior e a atuação do núcleo de acessibilidade da UFRN	Inclusão Social
2017	PLETSCH, Márcia Denise; MELO, Francisco Ricardo Lins Vieira de	Estrutura e funcionamento dos núcleos de acessibilidade e inclusão nas universidades federais da Região Sudeste	Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação
2016	CIANTELLI, Ana Paula Camilo; LEITE, Lúcia Pereira	Ações exercidas pelos Núcleos de Acessibilidade nas Universidades Federais Brasileiras	Revista Brasileira de Educação Especial
2011	OLIVEIRA, Marinalva Silva; RODRIGUES, Lidiane Furtado Ferreira	A Inclusão no Ensino Superior: uma experiência em debate!	PRACS

Fonte: Elaboração própria.

Para avaliação e extração dos dados, foi utilizado um protocolo próprio elaborado por Rebelo (2023). Para a análise dos dados, foram organizados eixos temáticos, elaborados a partir da identificação dos temas recorrentes que emergiram dos trabalhos selecionados. Os resultados e discussões são apresentados em dois eixos, a saber: 1) Ações dos Núcleos de Acessibilidade; e 2) Desafios dos Núcleos de Acessibilidade.

### 1) Ações dos Núcleos de Acessibilidade

Este eixo concentra os resultados dos artigos eleitos referentes às principais ações dos Núcleos de Acessibilidade nas universidades federais brasileiras. Para tanto, organiza-se em três subeixos: a) Suporte pedagógico; b) Acessibilidade e tecnologia assistiva; c) Orientação e formação da comunidade acadêmica.



## a) Suporte pedagógico

O Atendimento Educacional Especializado (AEE) foi abordado como uma das ações no estudo de Pletsch e Melo (2017), cujo relato indicou que, dos 19 Núcleos de Acessibilidade investigados, apenas um ofertava integralmente serviços de AEE a estudantes com deficiência; os demais não ofereciam ou o faziam de forma parcial. Gonçalves, Fernandes e Rocha (2022) apontaram o AEE, no contexto investigado, como um serviço que supria demandas não apenas dos estudantes com deficiência, mas também no apoio aos docentes e técnicos administrativos. Por outro lado, Medeiros, Azoni e Melo (2017) mencionaram que as ações dos Núcleos visavam à inclusão de estudantes com dislexia e outras condições específicas no AEE, apesar de não serem considerados PEE pela Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (Brasil, 2008a).

O AEE, segundo os trabalhos supracitados, foi fundamental para promover ações em prol dos estudantes PEE na Educação Superior. Entretanto, nessa etapa de ensino, ainda havia uma escassez significativa de oferta de AEE, o que comprometia, muitas vezes, a qualidade da inclusão e da acessibilidade dos estudantes PEE.

Silva e Moreira (2022) discutiram ações dos Núcleos sobre a organização de editais para recrutar bolsistas de apoio pedagógico e a produção de um manual de boas práticas relacionado ao Transtorno do Espectro Autista (TEA), com a colaboração de estudantes, pais, professores e profissionais de apoio. Silva e Moreira (2022), assim como Gonçalves e Teixeira (2022) e Victor e Uzêda (2022), relataram a escassez de servidores e a necessidade de recorrer aos bolsistas de apoio pedagógico para atender a estudantes com TEA, os quais desempenhavam papel na inclusão dos alunos nos espaços universitários.

Oliveira, Santiago e Teixeira (2022) consideraram, a partir das narrativas dos monitores que apoiavam os estudantes com Transtorno do Espectro Autista (TEA) na Educação Superior, que a função a eles atribuída “se aproxima[va] muito do trabalho exercido pelo professor de apoio” (Oliveira; Santiago; Teixeira, 2022, p. 9) na Educação Básica. Os bolsistas de apoio pedagógico em questão não eram professores com formação específica em Educação Especial (assim como muitos profissionais de apoio na Educação Básica) e diferenciavam-se também do serviço de AEE, tanto na formação quanto na atuação, que, nesse caso, oferece suporte especializado ao PEE, de

acordo com suas especificidades (Brasil, 1988; 1996; 2015), o que foi discutido criticamente por Oliveira e Siems-Marcondes (2019).

Gonçalves e Teixeira (2022), ao abordar as experiências e desafios do Núcleo de uma universidade do Pará, detalharam o apoio pedagógico realizado por meio do Programa Pró-Pedagógico PcD (Pessoas com Deficiência), estruturado para responder às demandas específicas de estudantes quanto às atividades acadêmicas. No entanto, apesar das dissonâncias dos aspectos legais, a atuação desse tipo de apoio, realizado por meio do bolsista de apoio pedagógico, deve ser vista como parte de um esforço conjunto, como ressaltado por Nogueira e Oliver (2018), que enfatizaram a importância do trabalho colaborativo para promover a autonomia e o desenvolvimento acadêmico dos estudantes com deficiência.

Melo e Araújo (2018) discorreram sobre a atuação do bolsista de apoio pedagógico como apoio técnico, juntamente com profissionais, participando na elaboração de materiais acadêmicos acessíveis. Por sua vez, Ciantelli, Leite e Nuernberg (2017) frisaram ações como a promoção de cursos de Libras, com a participação do bolsista de apoio pedagógico para atender a essa demanda.

## **b) Acessibilidade e tecnologia assistiva**

Victor e Uzêda (2022) ressaltaram que o Núcleo de Acessibilidade investigado promovia e acompanhava ações voltadas para a educação inclusiva, como por exemplo a elaboração de políticas para a acessibilidade arquitetônica, com calçadas acessíveis e plataformas elevatórias, assegurando que os espaços universitários fossem transformados. Oliveira e Rodrigues (2011) também apontaram a implementação de adaptações arquitetônicas como uma medida fundamental para garantir a acessibilidade.

Sobre a tecnologia assistiva, Victor e Uzêda (2022), Ciantelli e Leite (2016) e Gonçalves, Fernandes e Rocha (2022) salientaram a importância dos Núcleos de Acessibilidade na disponibilização de recursos tecnológicos, materiais e equipamentos em regime de empréstimo para os estudantes com deficiência, a fim de elaborar outras estratégias de comunicação. Gonçalves, Fernandes e Rocha (2022) assinalaram que, no período da pandemia, o Núcleo investigado manteve o atendimento presencial aos estudantes com TEA, evitando contato por meio de ferramentas virtuais, como o *WhatsApp*.

Palmeiro, Donida e Santana (2022) mencionaram a variedade de equipamentos, recursos tecnológicos acessíveis e profissionais disponibilizados, destacando o sistema Braille e seus revisores como recursos mais utilizados. Medeiros, Azoni e Melo (2017) relataram a formação para o uso de tecnologia assistiva e a disponibilização de materiais como livros em áudio e software de reconhecimento de voz entre as ações desenvolvidas.

Cerqueira e Miranda (2021) descreveram a disponibilização de textos em diversos gêneros, como obras literárias em Braille e audiobooks, e a utilização de computadores equipados com softwares acessíveis, lupas eletrônicas e a opção de reprodução de imagens em alto relevo, bem como o uso de scanner falado para a leitura de textos impressos. Por fim, Oliveira e Siems-Marcondes (2019) relataram a realização de capacitação dos estudantes para utilizar o material tecnológico disponibilizado, aproveitando ao máximo os recursos para facilitar seu aprendizado e participação nas atividades acadêmicas.

### **c) Orientação e formação da comunidade acadêmica**

Benite-Ribeiro *et al.* (2018) fizeram destaque às ações do Núcleo de Acessibilidade, a partir de uma equipe com formação e qualificação, que se dedicava também à busca por recursos humanos.

As pesquisas relataram a implementação de programas de formação continuada para docentes, capacitando-os a atender às demandas dos estudantes PEE, bem como para encaminhá-los adequadamente a outros setores da instituição, quando necessário (Medeiros; Azoni; Melo, 2017; Maciel *et al.*, 2017).

Brizolla e Martins (2018) discutiram, além da formação docente, a importância da orientação aos coordenadores de cursos, embora essa prática não seja realizada em todas as IFES, sugerindo uma possível falta de planejamento sistemático dessas ações por parte das universidades. Gonçalves, Fernandes e Rocha (2022) afirmaram que o Núcleo buscava dialogar com diversos setores da instituição para que a acessibilidade fosse assegurada, o que foi essencial para atender aos estudantes cegos e surdos, orientando-os sobre o uso de plataformas como o *Google Meet*. Gonçalves e Teixeira (2022) relataram que ações pertinentes à formação se davam por meio da disponibilização de cursos, oficinas, workshops, palestras, simpósios, fóruns, cursos de aperfeiçoamento, *webinários* e outras atividades similares, que eram promovidas e

integradas ao Programa de Desenvolvimento Pessoal (PDP), além de ações específicas voltadas para os estudantes.

Silva e Moreira (2022) expuseram que o oferecimento de informações sobre o TEA e outras condições para os docentes e demais funcionários da instituição possibilitava-os enriquecer o conhecimento e diversificar as abordagens no suporte, sensibilizando toda a comunidade acadêmica sobre essa condição, promovendo um ambiente mais inclusivo e acolhedor, o que valorizava a diversidade na instituição. Oliveira e Rodrigues (2011) abordaram as iniciativas de orientação para promover a superação de barreiras atitudinais, como palestras, reuniões com professores e debates em salas de aula, conduzidas pelo Núcleo de Acessibilidade.

Ciantelli, Leite e Nuernberg (2017) discutiram a eliminação de barreiras atitudinais por intermédio de diversas ações de sensibilização, incluindo eventos, palestras, seminários, rodas de conversa, semanas temáticas e campanhas educativas. Eles também destacaram a realização de momentos de confraternização entre as pessoas com e sem deficiência, além de atividades de interação entre os funcionários do setor.

## **2) Desafios dos Núcleos de Acessibilidade**

Este eixo concentra os resultados dos artigos eleitos referentes aos principais desafios dos Núcleos de Acessibilidade nas universidades federais brasileiras. Para tanto, organiza-se em três subeixos: a) Gerenciamento de recursos financeiros; b) Formação e capacitação da equipe; c) Articulação com setores internos às universidades federais brasileiras.

### **a) Gerenciamento de recursos financeiros**

Carvalho e Queiroz (2024) afirmaram que a regulamentação no uso das verbas disponibilizadas pelo Programa Incluir representava um desafio significativo, pois havia limitações para o planejamento das ações destinadas aos estudantes PEE, dificultando, por exemplo, a aquisição de equipamentos de tecnologia assistiva, a contratação de servidores e a disponibilização de um espaço físico adequado para o funcionamento do Núcleo de Acessibilidade.

Oliveira e Siems-Marcondes (2019) entendiam que um dos desafios era a falta de verbas para a aquisição de novos recursos e equipamentos tecnológicos.

Gonçalves, Fernandes e Rocha (2022) complementaram que os cortes no orçamento da educação geravam escassez de verbas para os atendimentos necessários e para a disponibilização dos serviços. Ainda, houve a suspensão de cursos e a extinção de vagas de cargos como tradutores/intérpretes de Libras.

Os desafios incluíram os cortes orçamentários e a sua gerência, sendo emergente a aplicação dos recursos, de modo a justificar os “gastos” em relação ao que é disponibilizado e a viabilidade dos projetos para os órgãos governamentais financiadores.

## **b) Formação e capacitação da equipe**

Carvalho e Queiroz (2024) e Cabral e Melo (2017) expuseram que um dos desafios era a falta de formação especializada dos profissionais encarregados do setor de Educação Especial, sobretudo os que exercem função nos Núcleos e os docentes que atendem a estudantes PEE nos cursos superiores, apontando a discrepância entre o que é indicado nos textos legislativos relacionados à inclusão educacional e a formação dos profissionais para atuar nesse âmbito. Brizolla e Martins (2018) especificaram que a falta de capacitação do profissional do serviço de AEE e dos outros servidores das IFES responsáveis pelo atendimento, cadastro e matrícula dos estudantes PEE pode prejudicar o processo de inclusão educacional. Somado a isso, Melo e Araújo (2018) evidenciaram que, muitas vezes, a falta de conhecimento resultava em concepções equivocadas sobre a deficiência.

Oliveira e Abreu (2019) apontaram a necessidade de formação dos profissionais do Núcleo de Acessibilidade, para entender as especificidades dos estudantes com TEA e oportunizar discussões sobre as condições específicas dos alunos, a fim de promover a sensibilização e a conscientização entre os membros da comunidade acadêmica, contribuindo para desconstruir estereótipos e preconceitos. Oliveira e Siems-Marcondes (2019) discorreram sobre a necessidade de expandir as equipes de profissionais que atendiam os estudantes PEE, o que possibilitaria o uso de recursos, metodologia e didática adequados no processo de inclusão desses estudantes.

Diante das pesquisas explicitadas, registra-se que a ausência/insuficiência de formação da equipe e, conseqüentemente, a resistência a mudanças na prática cotidiana de alguns profissionais junto ao PEE foram os principais desafios elencados.

### **c) Articulação com setores internos às universidades federais brasileiras**

Oliveira e Abreu (2019) assinalaram que a articulação e integração do Núcleo a outros setores da universidade era um ponto relevante na superação dos desafios, a fim de colaborar para a divulgação e conhecimento sobre as atividades desse setor. Oliveira, Santiago e Teixeira (2022) indicaram que o Núcleo investigado dava início ao contato com os estudantes PEE a partir de um sistema on-line, pelo qual se realizavam solicitações de apoio especializado. Contudo, um dos desafios apresentados era promover uma cultura inclusiva, pois se reconheciam as dificuldades institucionais em atuar perante as especificidades do estudante com TEA.

Melo e Araújo (2018) afirmaram que a articulação institucional promovia a efetivação de políticas de inclusão educacional e exigia o comprometimento dos gestores, especialmente dos diretores de centros e unidades. Nesse aspecto, ampliava também a garantia da disponibilização de vagas para profissionais com formação específica, promovendo uma rede de apoio intrainstitucional e a responsabilidade setorial sobre a temática. Gonçalves e Teixeira (2022) demonstraram preocupação com as vagas destinadas aos cotistas, quando ociosas, devendo ser potencialmente ocupadas, o que requeria um envolvimento institucional conjunto e a comunicação entres os setores da instituição.

Brizolla e Martins (2018) mencionaram que a insuficiência na composição da equipe de trabalho e a ausência de regimentação institucional ocasionavam o que chamaram de “solidão pedagógica” dos Núcleos, expondo a falta de suporte e colaboração externa, bem como uma relação insuficiente com políticas estudantis mais amplas, inclusive aquelas vinculadas à graduação e aos assuntos estudantis. Complementarmente, Victor e Uzêda (2022) salientaram que havia dificuldades em oferecer experiências a esses estudantes nos distintos segmentos e setores que compõem a universidade, no ensino, na pesquisa e na extensão.

Cerqueira e Miranda (2021) sublinharam a falta de informação acessível como um dos principais desafios enfrentados. Os Núcleos devem abordar essa lacuna formulando estratégias eficazes para garantir o acesso à informação aos estudantes PEE. No caso específico dessa investigação, as autoras citaram que a parceria da biblioteca da instituição desempenhava ações expressivas para superar alguns desafios. Ciantelli e Leite (2016) assinalaram que

os Núcleos de Acessibilidade precisavam fortalecer-se. Para isso, sugeriram transformá-los em Coordenadorias de Acessibilidade, o que os estruturaria dando maior visibilidade, autonomia e representatividade na esfera administrativa da universidade.

As pesquisas indicaram que ainda são múltiplos os desafios enfrentados no processo de inclusão de estudantes na Educação Superior, o que afeta exponencialmente os estudantes PEE, dificultando ou impedindo a sua permanência. Os estudos exprimiram que o distanciamento na ação contributiva, colaborativa e de parceria entre os Núcleos e outros setores potencializa as dificuldades.

Alguns estudos destacaram a importância do atendimento psicossocial e de terapeutas ocupacionais para estudantes nas universidades federais brasileiras (Benite-Ribeiro *et al.*, 2018; Brizolla; Martins, 2018; Nogueira; Oliver, 2018), descrevendo essa demanda como emergente nos espaços universitários, de modo que os Núcleos, ao disporem de profissionais de psicologia e assistência social, deveriam apresentar um caráter multiprofissional. De outro ponto, na ausência desses profissionais, é relevante que os Núcleos estabeleçam parcerias e articulações com outros setores da universidade para que possam dar suporte nessas áreas.

A esse respeito, as pesquisas denotaram os serviços psicossociais, pedagógicos e assistenciais de forma interseccionada, por meio de agentes com diferentes formações (Gonçalves; Teixeira, 2022; Silva; Moreira, 2022; Victor; Uzêda, 2022; Nogueira; Oliver, 2018; Brizolla; Martins, 2018; Melo; Araújo, 2018; Benite-Ribeiro *et al.*, 2018; Ciantelli; Leite, 2016).

Os serviços especializados devem primar pelo que os documentos político-normativos indicam: o direito à participação ativa e integral do estudante PEE na universidade, a fim de oportunizar o acesso, a permanência e a titulação. Portanto, para o êxito do estudante PEE na vida acadêmica, é essencial atender às suas especificidades pedagógicas, sejam elas momentâneas ou permanentes.

## **Considerações finais**

Os Núcleos de Acessibilidade têm atuado em várias frentes, incluindo suporte pedagógico, acessibilidade arquitetônica, tecnologia assistiva, orientação e formação da comunidade acadêmica.

As ações implementadas registradas pela literatura visam atender às necessidades dos estudantes PEE e, em alguns casos, de servidores com condições semelhantes. Além disso, a formação e a sensibilização da comunidade acadêmica têm sido promovidas por meio de cursos, palestras e workshops. Essas iniciativas são importantes para assegurar a participação dos estudantes PEE e fomentar a construção de um ambiente acadêmico mais inclusivo.

Os desafios enfrentados indicados pela literatura, tais como a gestão de recursos e a articulação interna, são abordados por meio de estratégias que envolvem a capacitação de equipes, o investimento em tecnologia e a acessibilidade dos espaços físicos e aspectos metodológicos.

A literatura especializada mostra, de maneira geral, que os Núcleos têm atuado de forma diversificada, desempenhando um papel importante no processo de inclusão dos estudantes PEE na Educação Superior. Entretanto, apesar dos avanços, defende-se que mudanças estruturantes nas políticas e práticas na Educação Superior são imprescindíveis, sobretudo quanto à necessidade de construção de uma cultura institucional inclusiva (Nozu; Bruno; Cabral, 2018), a partir da qual toda a comunidade universitária, e não apenas os Núcleos de Acessibilidade, estaria envolvida no processo de formação acadêmica do estudante PEE.

## Referências

BENITE-RIBEIRO, S. A.; NOVAIS, S. N. da S.; SOUZA, A. M. de O.; MOREIRA, J. D.; COSTA, V. B. da. Atendimento ao estudante – Recepção, SAPP, NAI e UFGIN-CLUI. **Itinerarius Reflectionis**, Goiânia, v. 14, n. 3, p. 1-15, 2018. Disponível em: <https://revistas.ufj.edu.br/rir/article/view/53095>. Acesso em: 11 dez. 2023.

BRASIL. [Constituição (1988)]. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF: Presidência da República, 1988. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constituicao.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm). Acesso em: 25 ago. 2023.

BRASIL. **Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Dispõe sobre as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, DF: Presidência da República, 1996. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/l9394.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm). Acesso em: 25 ago. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília, DF: MEC/SEESP, 2008a.



Brasil. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Superior. Edital n° 4. Seleção de Propostas. Programa Incluir: acessibilidade na educação superior. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, n. 84, seção 3, p. 39-40, 5 maio. Brasília, 2008b. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/sesu/arquivos/pdf/Incluir2008.pdf>. Acesso: 14 dez. 2024.

BRASIL. **Lei n.º 13.146, de 6 de julho de 2015**. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência. Brasília, DF: Presidência da República, 2015. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2015-2018/2015/Lei/L13146.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2015/Lei/L13146.htm). Acesso em: 13 jul. 2023.

BRIZOLLA, F.; MARTINS, C. da S. L. Desafios da educação inclusiva no ensino superior: um retrato das políticas institucionais das Universidades Federais do Sul do Brasil. **Triângulo**, Uberaba, v. 11, n. 1, p. 136-150, 2018. Disponível em: <https://seer.uftm.edu.br/revistaeletronica/index.php/revistatriangulo/article/view/2573>. Acesso em: 11 dez. 2023.

CABRAL, L. S. A. Índice de Funcionalidade Brasileiro Modificado (IF-BRM), Diferenciação e Acessibilidade Curricular. **Cadernos Cedes**, Campinas, v. 41, n. 114, p. 153-163, maio/ago. 2021. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/CC223543>. Acesso em: 11 dez. 2023.

CABRAL, L. S. A.; MELO, F. R. L. V. Entre a normatização e a legitimação do acesso, participação e formação do público-alvo da educação especial em instituições de ensino superior brasileiras. **Educar em Revista**, Curitiba, v. 33, esp. 3, p. 55-70, 2017. Disponível em: <https://revistas.ufrpr.br/educar/article/view/51046>. Acesso em: 11 dez. 2023.

CARVALHO, A. O.; QUEIROZ, P. P. A criação do Núcleo de Acessibilidade e Inclusão na Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro: análise a partir do Ciclo de Políticas. **Educação e Políticas em Debate**, Uberlândia, v. 13, n. 1, p. 1-17, jan./abr., 2024. Disponível em: <https://seer.ufu.br/index.php/revistaeducaopoliticas/article/view/68692>. Acesso em: 11 dez. 2023.

CERQUEIRA, F. J.; MIRANDA, T. G. O mapeamento dos núcleos de acessibilidade das bibliotecas universitárias federais do Nordeste. **Revista ACB**, [S. l.], v. 26, n. 3, p. 1-8, 2021. Disponível em: <https://revista.acbsc.org.br/racb/article/view/1823>. Acesso em: 11 dez. 2023.

CIANTELLI, A. P. C.; LEITE, L. P. Ações exercidas pelos Núcleos de Acessibilidade nas Universidades Federais Brasileiras. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Marília, v. 22, n. 3, p. 413-428, jul./set., 2016. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbee/a/xThwG4Tvvt86tFY9cG66nN/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 11 dez. 2023.

CIANTELLI, A. P. C.; LEITE, L. P.; NUERNBERG, A. H. Atuação do psicólogo nos “Núcleos de Acessibilidade” das universidades federais brasileiras. **Psicologia Escolar e Educacional**, São Paulo, v. 21, n. 2, p. 303-311, maio/ago., 2017. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/pee/a/VSKtKF6XZP4z96Fghb7RMGv/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 11 dez. 2023.

GONÇALVES, F. M. S.; FERNANDES, T. S. M. P.; ROCHA, M. L. C. Os desafios do ensino remoto emergencial e a atuação do Núcleo de Acessibilidade da Universidade Federal de Pernambuco. **Horizontes**, Itatiba, v. 40, n. 1, p. 1-24, 2022. Disponível em: <https://revistahorizontes.usf.edu.br/horizontes/article/view/1380>. Acesso em: 11 dez. 2023.

GONÇALVES, A. M.; TEIXEIRA, S. R. S. Coordenadoria de acessibilidade da Universidade Federal do Pará (UFPA): experiências e desafios no Ensino Superior. **Educare et Educare**, [S. l.], v. 17, n. 43, p. 99-124, 2022.

MACIEL, R. G. A.; FERREIRA, M. V. A. S.; CRUZ, A. A. C. N.; ALVES, M. B. Relato da experiência de inclusão no ensino superior: desafios e ganhos na ótica dos profissionais da educação. **Revista Científica do UBM**, Barra Mansa, v. 19, n. 36, p. 111-125, 2017. Disponível em: <https://revista.ubm.br/index.php/revistacientifica/article/view/1003/248>. Acesso em: 11 dez. 2023.

MATTAR, J.; RAMOS, D. K. **Metodologia da pesquisa em educação**: abordagens qualitativas, quantitativas e mistas. São Paulo, SP: Edições 70, 2021.

MEDEIROS, E. C. M. R.; AZONI, C. A. S.; MELO, F. R. L. V. Estudantes com dislexia no ensino superior e a atuação do núcleo de acessibilidade da UFRN. **Inclusão Social**, Brasília, v. 11, n. 1, p. 118-128, 2017. Disponível em: <https://revista.ibict.br/inclusao/article/view/4085>. Acesso em: 11 dez. 2023.

MELO, F. R. L. V.; ARAÚJO, E. R. Núcleos de Acessibilidade nas Universidades: reflexões a partir de uma experiência institucional. **Psicologia Escolar e Educacional**, São Paulo, n. esp., p. 57-66, 2018. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/pee/a/TtbzYNgRQZqGJ7whtCJLR9f/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 11 dez. 2023.

NOGUEIRA, L. F. Z.; OLIVER, F. C. Núcleos de acessibilidade em instituições federais brasileiras e as contribuições de terapeutas ocupacionais para a inclusão de pessoas com deficiência no ensino superior. **Cadernos Brasileiros de Terapia Ocupacional**, São Carlos, v. 26, n. 4, p. 859-882, 2018. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/cadbto/a/kRTBLNnbPVdnj8SCVDWncRF/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 11 dez. 2023.

NOZU, W. C. S.; BRUNO, M. M. G.; CABRAL, L. S. A. Inclusão no Ensino Superior: políticas e práticas na Universidade Federal da Grande Dourados. **Psicologia Escolar e Educacional**, São Paulo, n. esp., p. 105-113, 2018. Disponível em: [scielo.br/j/pee/a/n4ZQnWfkYt7W3YSrh3VMpmt/?format=pdf](https://www.scielo.br/j/pee/a/n4ZQnWfkYt7W3YSrh3VMpmt/?format=pdf). Acesso em: 11 dez. 2023.

OLIVEIRA, A. F. T. M.; ABREU, T. F. A percepção do aluno com transtorno do espectro autista sobre o processo de inclusão na Universidade Federal de Goiás (UFG). **Diálogos e Perspectivas em Educação Especial**, Marília, v. 6, n. 2, p. 69-86, 2019. Disponível em: <https://revistas.marilia.unesp.br/index.php/dialogoseperspectivas/article/view/8897>. Acesso em: 11 dez. 2023.

OLIVEIRA, A. F. T. M.; SANTIAGO, C. B. S.; TEIXEIRA, Ricardo Antonio Gonçalves. Educação inclusiva na universidade: perspectivas de formação de um estudante com transtorno do espectro autista. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 48, p. 1-22, 2022. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ep/a/cGTd6B6WHLzms7HvY4TgNQ-F/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 11 dez. 2023.

OLIVEIRA, D. S.; SIEMS-MARCONDES, M. E. R. Ensino superior na perspectiva da pessoa com deficiência, condições de acesso, permanência e sucesso. **Artes de Educar**, Rio de Janeiro, v. 5, n. 2, p. 342-359, maio/ago., 2019. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/riae/article/view/44857>. Acesso em: 11 dez. 2023.

OLIVEIRA, M. S.; RODRIGUES, L. F. F. A Inclusão no Ensino Superior: uma experiência em debate! **PRACS**, Macapá, n. 4, p. 17-28, 2011. Disponível em: <https://periodicos.unifap.br/index.php/pracs/article/view/406>. Acesso em: 11 dez. 2023.

PAGE, M. J. *et al.* A declaração PRISMA 2020: diretriz atualizada para relatar revisões sistemáticas. **Epidemiologia e Serviços de Saúde**, Brasília, v. 31, n. 2, p. 1-20, 2022. Disponível em: [http://scielo.iec.gov.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1679-49742022000201700&lng=pt&nrm=iso](http://scielo.iec.gov.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1679-49742022000201700&lng=pt&nrm=iso). Acesso em: 11 dez. 2023.

PALMEIRO, K.; DONIDA, L. O.; SANTANA, A. P. Práticas voltadas à inclusão: a fonoaudiologia na educação superior. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, Araraquara, v. 17, n. 3, p. 2024-2044, 2022. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/iberoamericana/article/view/17090>. Acesso em: 11 dez. 2023.

PLETSCH, M. D.; MELO, F. R. L. V. Estrutura e funcionamento dos núcleos de acessibilidade e inclusão nas universidades federais da Região Sudeste. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, Araraquara, v. 12, n. 3, p. 1610-1627, jul./set. 2017. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/iberoamericana/article/view/10354>. Acesso em: 11 dez. 2023.

REBELO, A. S. **Protocolo de Revisão Sistemática de Artigos (PRSA)**: Versão Final. Corumbá, MS: GEPEI, 2023. Mimeografado.

SILVA, V. C.; MOREIRA, L. C. O estudante com Transtorno do Espectro Autista nas universidades brasileiras. **Revista Educação Especial**, Santa Maria, v. 35, p. 1-25, 2022. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial/article/view/68655>. Acesso em: 11 dez. 2023.

VALLADÃO, A.; DHOM, L.; SILVA, P. N. Avanços e desafios de acessibilidade e inclusão na UFMG: Entrevista com Adriana Valladão. **Revista Docência do Ensino Superior**, Belo Horizonte, v. 9, p. 1-8, 2019. Disponível em: <https://periodicos.ufmg.br/index.php/rdes/article/view/15272>. Acesso em: 11 dez. 2023.

VICTOR, S. L.; UZÊDA, S. Q. Educação Inclusiva e Ensino Superior: avanços e desafios. **Educere et Educare**, [S. l.], v. 17, n. 43, p. 225-246, 2022. Disponível em: <https://e-revista.unioeste.br/index.php/educereeteducare/article/view/29706>. Acesso em: 11 dez. 2023.

## 5

# **Breve reflexão: possíveis impedimentos para a não ocorrência da articulação entre os professores do AEE e os do ensino comum**

Kariny Araujo Delgado Trovo  
DOI: 10.52695/978-65-5456-111-2.5

### **Considerações iniciais**

Este capítulo evidencia a dificuldade de articulação entre os trabalhos dos profissionais da educação como um dos desafios para o desenvolvimento pedagógico adequado com os alunos Público da Educação Especial (PEE). Esse tema é um recorte da pesquisa de dissertação acerca da articulação entre educadores das Salas de Recursos Multifuncionais (SRM) que atuam com Atendimento Educacional Especializado – AEE, e os das salas comuns (Trovo, 2022), além de apresentar os possíveis impedimentos para a não ocorrência da articulação entre esses professores.

Com o objetivo de compreender como ocorre a articulação entre o trabalho pedagógico do Atendimento Educacional Especializado e o dos professores das salas comuns, apresentam-se os resultados de uma pesquisa qualitativa, construída com utilização de material empírico coletado por meio de entrevistas com sete professores do AEE, que trabalham em SRM, e de sete professores regentes de sala comum da rede municipal de ensino de Corumbá (MS), que atuam no

Ensino Fundamental I e que possuem, em suas salas, alunos PEE atendidos pelo AEE. Nas entrevistas, foram escolhidas as categorias de discussão “Tensões Docente” e “Condições de Trabalho”, que foram sinalizados pelos entrevistados.

Os resultados das análises dos dados apontaram que os professores da SRM reconhecem a importância da interlocução para o sucesso na aprendizagem do aluno, no entanto vários fatores colaboram para a não ocorrência dessa comunicação. Fatores amplos e complexos que não estão vinculados ao desejo ou à boa vontade dos professores em estabelecer a articulação, mas estão relacionados com todo contexto, no qual o trabalho docente é realizado.

Outro aspecto mencionado refere-se às formações de educadores, que deveriam ser pensadas não apenas para o professor da Educação Especial, mas para todos os professores, de modo que, em todas as formações, os alunos PEE deveriam ser considerados, principalmente como foco de um trabalho colaborativo. Constatou-se, também, que a equipe pedagógica poderia proporcionar momentos de estudos nas horas de atividades dos regentes. Acredita-se que é fundamental uma nova postura e modificação de concepções educacionais, para que a escola seja um espaço de diálogo entre todos, que favoreça a aprendizagem e garanta a qualidade no ensino de todos os estudantes.

## **Desafios e barreiras na colaboração entre professores do AEE e do ensino comum**

A educação inclusiva é um processo que exige a integração de diferentes profissionais e estratégias para garantir que todos os alunos tenham acesso a uma aprendizagem significativa. Nesse sentido, o Atendimento Educacional Especializado (AEE) desempenha um papel essencial ao oferecer suporte especializado para atender às necessidades específicas dos alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento ou altas habilidades/superdotação.

De acordo com a Resolução CNE/CEB nº 4/2009, um dos documentos que regulam o AEE, “cabe ao professor que atua na Sala de Recursos Multifuncionais a elaboração e a execução de um planejamento, sem esquecer a articulação com os professores da sala de aula comum” (Brasil, 2009b, p. 3). Essa diretriz enfatiza a importância da colaboração entre os profissionais, garantindo que as ações realizadas no AEE sejam complementares ao trabalho desenvolvido na sala regular, promovendo, assim, uma educação mais inclusiva e integrada.

Marques e Giroto (2016) destacam a importância da participação de todos os envolvidos para que as escolas se transformem em ambientes verdadeiramente inclusivos, que promovam a aprendizagem de todos os estudantes. Inclusive, a formação docente em diferentes níveis deve ser planejada de forma articulada entre o ensino comum e o Atendimento Educacional Especializado (AEE), garantindo uma contribuição efetiva para a escolarização dos alunos Público da Educação Especial (PEE).

O Atendimento Educacional Especializado que ocorre nas Salas de Recursos Multifuncionais, de acordo com a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (Brasil, 2008), deve ser ofertado pela escola de acordo com a necessidade do aluno. Bürkle (2011) evidencia que o AEE não é um sistema à parte do ensino regular e os professores que realizam esse atendimento devem se relacionar com os demais docentes de forma colaborativa, a fim de propor estratégias que favoreçam a aprendizagem dos educandos.

O Decreto nº 7.611, de 2011, que passou a orientar o Atendimento Educacional Especializado e dispõe sobre outras providências, destaca que:

A proposta contempla o atendimento em turno oposto àquele em que o aluno está matriculado e propõe uma inter-relação entre o professor da sala comum e o da Sala de Recursos Multifuncionais (SRM), a fim de garantir a acessibilidade ao currículo e um ensino que proporcione aprendizagem e participação de todos (Brasil, 2011).

A pesquisa revelou que diversos fatores têm contribuído para a falta de efetividade na interlocução entre esses profissionais, destacando-se especialmente o impacto da pandemia de Covid-19, período que fez parte da pesquisa, e suas consequências no ambiente escolar.

Durante a pandemia, observou-se um distanciamento físico significativo entre os professores, o que dificultou encontros presenciais e a comunicação direta. Os relatos dos participantes apontam que visitas à escola para articulações muitas vezes foram infrutíferas devido à ausência dos professores do ensino regular ou ao ensino híbrido, no qual parte dos alunos permaneceu em modalidade remota. Esse cenário exacerbou as dificuldades pré-existentes na articulação, evidenciando um problema estrutural que não se limita apenas ao contexto pandêmico.

Trovo (2023) destaca que os professores enfrentam diversos obstáculos que dificultam a realização de estudos, o planejamento e a troca de ideias entre os profissionais da Sala de Recursos Multifuncionais (SRM) e os professores regentes. Ademais, a organização de formações e a criação de práticas articuladas tornam-se desafiadoras devido aos horários desencontrados, à grande demanda de alunos atendidos por ambos e à dinâmica escolar, que não facilita a sistematização desses encontros.

As tensões entre os professores do AEE e os do ensino regular foram destacadas como um obstáculo significativo. Relatos indicam que alguns professores do ensino regular resistem à colaboração, percebendo o trabalho do AEE como intromissão em suas práticas pedagógicas tradicionais. Essa resistência reflete uma visão limitada sobre a inclusão e o papel complementar do AEE no suporte à diversidade de necessidades educacionais. Pereira (2018) considera que é essencial reforçar que, para promover uma transformação na escola, é necessário abandonar ações educativas tradicionais e excludentes. É fundamental adotar práticas educacionais inclusivas para superar barreiras construídas por concepções naturalistas. Precisamos reconhecer nossos alunos com deficiência como indivíduos que se desenvolvem dentro das relações sociais.

Na perspectiva da educação inclusiva, Miranda (2015) aponta que é essencial compreender que os papéis desempenhados pelos professores da sala de aula comum e os do Atendimento Educacional Especializado (AEE) são complementares, mas possuem finalidades distintas. Enquanto o professor da sala de aula comum é responsável pelo ensino das áreas do conhecimento, o professor do AEE atua para ampliar ou suplementar a formação do aluno. Isso envolve oferecer conhecimentos e recursos específicos para remover barreiras que possam dificultar ou limitar sua participação com autonomia e independência no ambiente regular de ensino. Essa distinção é destacada no documento que orienta o AEE (Brasil, 2009a).

Algumas tensões surgem também de concepções limitadas sobre o processo educativo, como a crença de que o aprendizado ocorre de maneira tradicional e uniforme para todos os alunos, o que pode excluir práticas inclusivas que atendam às necessidades individuais dos alunos com deficiência. Damázio (2018) ressalta que é fundamental compreender que o trabalho do profissional do AEE em ações inclusivas vai além do atendimento individual dos estudantes na Sala de Recursos Multifuncionais (SRM) de maneira segregada, pois envolve também o estabelecimento de diálogos com outros profissionais

e setores da escola, tanto de forma direta quanto indireta, visando o desenvolvimento dos alunos PEE. Nessa direção, Miranda (2015, p. 84) menciona que “os alunos estão juntos na mesma sala de aula, permitindo que a articulação entre os docentes ocorra em todos os níveis e etapas do ensino”.

Além das tensões docentes, as condições de trabalho emergem como um fator crítico. O tempo dedicado à articulação é escasso, concentrado, geralmente, em um dia específico da semana, o que dificulta a efetividade das interações. O número elevado de alunos atendidos em múltiplas escolas e a falta de recursos adequados também são apontados como barreiras para a construção de uma colaboração eficaz entre os professores. Vilaronga e Mendes (2014) também apontam que o excesso da demanda nos atendimentos individuais nas SRM acaba por impedir a atuação desse profissional junto aos professores do ensino regular e o tempo para formação específica na carga horária de trabalho.

Os estudos conduzidos por Schirmer *et al.* (2023) revelam dados bastante semelhantes aos encontrados nesta pesquisa, especialmente em relação aos desafios enfrentados pelos professores da sala de recursos para estabelecer uma articulação efetiva com os professores do ensino comum. Os autores destacam questões como a falta de tempo e organização para o planejamento, a compreensão limitada sobre o papel do Atendimento Educacional Especializado (AEE), o baixo engajamento dos profissionais envolvidos e a desvalorização do trabalho realizado na sala de recursos, entre outras observações importantes.

Damázio (2018) nos esclarece que organizar espaços de diálogo entre todos os profissionais da escola é crucial para promover a troca de experiências, a colaboração e o desenvolvimento de estratégias conjuntas, garantindo que todos os alunos, especialmente os PEE, recebam o apoio necessário para seu pleno desenvolvimento. Nesse sentido, Dias (2018) destaca a relevância do gestor como figura central na responsabilidade de promover e apoiar as ações colaborativas entre os grupos de professores. Contudo, é essencial que o gestor possua amplo conhecimento e experiência nessa perspectiva de trabalho, o que possibilitará, entre outras coisas, agir politicamente em favor da implementação, expansão e garantia das bases colaborativas.

A formação continuada é considerada essencial para superar esses desafios. Professores expressaram a necessidade de formações conjuntas que abordem tanto as práticas do AEE quanto as do ensino regular. As políticas



educacionais precisam fortalecer a implementação de práticas inclusivas, garantindo que todas as formações sejam acessíveis e relevantes para os profissionais envolvidos. Araujo e Fumes (2015) destacam as formações continuadas como fundamentais para que os professores possam refletir sobre suas práticas docentes, buscando melhorar o desempenho escolar de todos os alunos. Nessa direção, Santos (2015, p. 6) ressalta que, muitas vezes, as formações são “cursos pontuais, não refletem sobre o cotidiano da escola e não apresentam potencial emancipador da educação”.

Conforme a pesquisa da própria autora, Trovo (2022, p. 88) aponta que, “constantemente, professores alegam que não se sentem capazes de mediar situações de aprendizagem que vêm a ser seu papel fundamental, sendo necessárias as formações juntamente com os professores da educação especial”.

Nesse aspecto, Braun e Vianna (2011) refletem sobre a construção de redes de saberes que atendam às demandas do espaço de atendimento especializado e da dinâmica de uma escola inclusiva, o que requer a compreensão de que serão necessários profissionais com diferentes perfis. Essa premissa se fundamenta nas especificidades das necessidades educacionais especiais, que podem demandar competências variadas, como o domínio da Libras, do Braille, de técnicas pedagógicas específicas ou da criação de materiais adaptados. Portanto, Miranda (2015, p. 88) assinala que:

O fato de os professores não participarem de momentos formativos conjuntos dificulta ainda mais a interação entre os mesmos, pois o conhecimento sobre a Educação Especial fica restrito aos professores da SRM, fazendo com que, frequentemente, o aluno seja visto como responsabilidade do professor especializado, pois é ele quem mais participa de sua formação e, portanto, conhece o assunto.

O estudo destaca a complexidade da articulação entre professores do AEE e os do ensino regular, identificando múltiplos fatores que contribuem para as dificuldades encontradas. Superar esses obstáculos requer não apenas a adaptação de práticas pedagógicas, mas também mudanças estruturais e políticas que promovam uma educação verdadeiramente inclusiva e colaborativa.

Este capítulo sintetiza as principais descobertas e reflexões da pesquisa, oferecendo uma visão abrangente dos impedimentos enfrentados na articulação entre professores no contexto da Educação Especial.

## Considerações finais

A educação inclusiva representa um compromisso com a diversidade e a garantia de que todos os estudantes, independentemente de suas diferenças, tenham acesso a um ensino de qualidade. Para que isso se concretize, é fundamental que as escolas, os professores e a comunidade escolar como um todo se envolvam ativamente na construção de práticas pedagógicas que respeitem e atendam às necessidades específicas de cada aluno. Somente por meio de um trabalho colaborativo, que una os saberes do ensino comum e do Atendimento Educacional Especializado, será possível promover um ambiente verdadeiramente inclusivo, onde todos os estudantes possam se desenvolver com autonomia, dignidade e igualdade de oportunidades.

Ao longo deste capítulo, buscou-se refletir sobre os possíveis impedimentos que dificultam a articulação entre o professor do Atendimento Educacional Especializado (AEE) e o professor do ensino comum, com destaque para as tensões e condições de trabalho enfrentadas por esses profissionais. Evidenciou-se que, embora a colaboração entre essas duas funções seja fundamental para garantir a inclusão educacional de forma efetiva, inúmeros desafios comprometem essa comunicação.

Entre os principais obstáculos discutidos, destacaram-se a falta de tempos comuns para planejamento e diálogo, a sobrecarga de demandas decorrente do alto número de alunos atendidos e as limitações impostas pela própria dinâmica organizacional das escolas, que muitas vezes não privilegiam a sistematização de encontros e formações conjuntas. Essas dificuldades não apenas dificultam a prática colaborativa, mas também evidenciam a necessidade de repensar estruturas e políticas escolares para viabilizar o trabalho articulado.

Nesse cenário, o papel do gestor escolar emerge como fundamental, visto que ele pode auxiliar e promover um ambiente que favoreça a interação entre os professores, assegurando que haja espaços e tempos dedicados ao planejamento conjunto. Além disso, o gestor deve atuar como um articulador das ações pedagógicas, incentivando formações continuadas que fortaleçam as bases colaborativas e engajando-se politicamente para garantir os recursos e condições necessários à efetivação do trabalho integrado. O “gestor colaborativo” precisa não apenas compreender a importância dessa articulação, mas também ser um defensor ativo de práticas inclusivas e articuladas.

A formação docente desempenha um papel central no fortalecimento da articulação entre o professor do Atendimento Educacional Especializado (AEE) e o professor do ensino comum. É por meio de uma formação continuada e consistente que os educadores podem desenvolver competências pedagógicas e técnicas colaborativas necessárias para enfrentar os desafios da inclusão escolar. Além disso, formações voltadas à compreensão das especificidades do AEE e ao trabalho em equipe proporcionam subsídios para práticas pedagógicas mais articuladas, promovendo a troca de saberes e o alinhamento de estratégias que favoreçam a aprendizagem de todos os alunos.

Como afirmam Braun e Vianna (2011), o cenário das escolas regulares e especiais está em transformação. Nesse contexto, é necessário reavaliar constantemente as ações e suas representações, assim como suas finalidades e resultados. A estruturação de um espaço como o Sala de Recursos Multifuncionais (SRM) tem o potencial de promover uma visão mais diferenciada, enquanto a formação continuada oferece um ambiente propício para reflexões essenciais sobre as práticas pedagógicas. Dessa forma, investir na formação docente é essencial para superar barreiras e consolidar uma educação inclusiva de qualidade.

Portanto, superar essas barreiras exige um esforço conjunto que passa por mudanças institucionais, maior suporte administrativo e formativo, além do engajamento político em favor de práticas que favoreçam a inclusão e a construção de bases colaborativas sólidas. Somente com essas medidas será possível transformar as tensões em oportunidades para o fortalecimento do trabalho integrado entre o AEE e o ensino comum, garantindo, assim, um atendimento mais eficaz e significativo para os alunos.

Por fim, superar os desafios apontados exige um esforço conjunto que vai além do engajamento dos professores envolvidos, ou de boa vontade, devendo incluir uma gestão comprometida e políticas educacionais alinhadas à perspectiva da inclusão. Somente com mudanças estruturais, suporte administrativo e engajamento coletivo será possível transformar as tensões e dificuldades em oportunidades para consolidar práticas efetivamente colaborativas entre o AEE e o ensino comum. Esse caminho é indispensável para garantir uma educação inclusiva que atenda às necessidades e potencialidades de todos os alunos.

## Referências

- ARAÚJO, L. R.; FUMES N. L. A formação de professores do atendimento educacional especializado da rede estadual na cidade de Maceió/AL. *In: Congresso Nacional de Educação*. Campina Grande - PA, 2015.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília: MEC/SEESP, 2008.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Diretrizes operacionais da Educação Especial para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica**. Brasília: MEC/SEESP, 2009a.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Resolução nº 4, de 02 de outubro de 2009**. Institui Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial. Brasília: MEC/SEESP, 2009b. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb004\\_09](http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb004_09). Acesso em: 12 de nov. 2024.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Decreto nº 7.611, de 17 de novembro de 2011**. Dispõe sobre a educação especial, o Atendimento Educacional Especializado e dá outras providências. Brasília: Diário oficial da União, 2011. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2011-2014/2011/decreto/d7611.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2011/decreto/d7611.htm). Acesso: 10 de nov. 2024.
- BRAUN, P.; VIANNA, M. M. Atendimento educacional especializado, sala de recursos multifuncional e plano individualizado: desdobramentos de um fazer pedagógico. *In: PLETSCHE, M. D.; DAMASCENO, A. (org.). Educação especial e inclusão escolar: reflexões sobre o fazer pedagógico*. Seropédica, RJ: EDUR, 2011. p. 23-34.
- BÜRKLE, T. S. **A sala de recursos como suporte à educação inclusiva no Rio de Janeiro**: das propostas legais à prática cotidiana. 2011. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ), Centro de Educação e Humanidades, Faculdade de Educação, Rio de Janeiro, 2011.
- DAMÁZIO, M. F. M. Metodologia do serviço do Atendimento Educacional Especializado em uma perspectiva inclusiva na escola regular. **Revista on-line de Política e Gestão Educacional**, v. 22, n. 2, Supl., p. 840-855, 2018. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/rpge/article/view/11916/8116>. Acesso em: 07 de nov. 2024.
- DIAS, S. A. **Atuação colaborativa entre professores do Atendimento Educacional Especializado e do ensino regular**: A importância da gestão. 2018. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” - campus de Marília, Marília, 2018.
- MARQUES, J. B.; GIROTO, C. R. M. Trabalho docente com alunos público-alvo da educação especial na educação infantil. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, v. 11, n. 2, p. 895-910, 2016. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/iberoamericana/article/view/8933>. Acesso em: 10. nov. 2024

MIRANDA, T. G. Articulação entre Atendimento Educacional Especializado e o ensino comum: construindo sistemas educacionais inclusivos. **Revista Cocar**, n. 1, p. 81-100, 2015. Disponível em: <https://periodicos.uepa.br/index.php/cocar/article/view/614>. Acesso em: 04.nov. 2024.

PEREIRA, E. M. **Educação Inclusiva em Contexto de Sala de Aula: Relações com o Atendimento Educacional Especializado**. 2018. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade de Uberaba, Uberaba, 2018.

SANTOS, I. M. As Divergências Entre O discurso oficial e as pesquisas da ANPEd sobre o Atendimento Educacional Especializado. *In: 37ª Reunião Nacional da ANPEd – 04 a 08 de outubro de 2015, Universidade Federal de Santa Catarina – Florianópolis, Santa Catarina. Anais [...]* Florianópolis: ANPEd, UFSC, 2015.

SCHIRMER, C. R. *et al.* Relatos de professoras de Sala de Recursos Multifuncional sobre as condições de trabalho na escola. **Revista Educação Especial**, v. 36, n. 1, e 2-1, 2023. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial/article/view/70929>. Acesso em: 10 nov. 2024.

TROVO, K. A. D. **Articulação do Atendimento Educacional Especializado com o Ensino Regular na rede municipal de Corumbá (MS)**. 2022. Dissertação (Mestrado em Educação Social) – Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Corumbá/MS, 2022.

TROVO, K. A. D. **A sala de recursos multifuncionais nas concepções dos professores**. 2023. Trabalho apresentado na modalidade Resumo Expandido. V Congresso de Educação do CPAN (*Campus do Pantanal*) – IV Semana integrada de Graduação e Pós - Graduação do CPAN. Universidade Federal de Mato Grosso do Sul. Corumbá. 2023.

VILARONGA, C. A. R.; MENDES, E. G. Ensino colaborativo para o apoio à inclusão escolar: práticas colaborativas entre os professores. **Rev. bras. Estud. pedagog.** (online), Brasília, v. 95, n. 239, p. 139-151, jan./abr. 2014. Disponível em: [https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S217666812014000100008&script=sci\\_arttext](https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S217666812014000100008&script=sci_arttext). Acesso em: 21 set. 2022.

## 6

# **Audiodescrição de livros ilustrados: uma proposta inclusiva de leitura**

Adriana da Paixão Santos

Crislane Santos Soares

Fernanda Matrigani Mercado Gutierrez de Queiroz

DOI: 10.52695/978-65-5456-111-2.6

### **Considerações iniciais**

É crescente a presença de alunos com deficiência visual (cegos ou com baixa visão) nas salas de aulas regulares espalhadas pelo país. Isso se deve ao fato da criação de dispositivos legais que permitem a essas pessoas sua inserção no ambiente escolar de forma efetiva. Contudo, o que se observa ainda é a falta de preparo dos profissionais das escolas para atender esses alunos, que, muitas vezes, deixam de oferecer melhores condições de aprendizagem por desconhecimento de técnicas de adaptação dos seus materiais, ou mesmo de compreender seu código de leitura e escrita, que demanda tempo e paciência para sua elaboração e adaptação dos elementos gráficos nelas existentes.

Pensando nesses obstáculos ao processo pedagógico, pretendeu-se, com este capítulo, proporcionar ao professor da sala de aula regular um conhecimento básico de um recurso de Tecnologia Assistiva que, além de acessibilizar imagens, pode ser fonte de aprendizado e letramento: a audiodescrição.

A audiodescrição, considerada um recurso de Tecnologia Assistiva (TA), vem ganhando destaque como ferramenta inclusiva para pessoas com deficiência visual, permitindo o acesso à informação e à cultura de forma mais abrangente. Este capítulo tem, portanto, como objetivo discutir a importância da audiodescrição de livros ilustrados, explorando o contexto legal da inclusão no Brasil, os desafios e as estratégias para a produção de audiodescrições eficazes.

Este trabalho é fruto de um minicurso em formato de oficina, intitulada *Audiodescrição de livros infantis*, ministrada no I Congresso Nacional de Práticas de Ensino na Educação Inclusiva (ICNPEEI). Apresentaremos alguns registros fotográficos desse momento ao longo do texto.

## **Legislação brasileira e inclusão**

O Brasil possui um arcabouço legal robusto que garante o direito à educação e inclusão de pessoas com deficiência. A Constituição Federal de 1988, o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) e o Plano Nacional de Educação (PNE) asseguram a igualdade de oportunidades e o acesso à educação de qualidade para todos. Diversas leis e decretos também abordam especificamente o acesso à leitura e livros para pessoas com deficiência, como o Decreto nº 519 de 1992, que instituiu o Programa Nacional de Incentivo à Leitura (Proler), e a Lei nº 10.753 de 2003, que trata da Política Nacional do Livro.

A oficina, realizada na Faculdade de Educação da Universidade Federal da Bahia, foi aberta tratando da legislação vigente responsável pelos direitos das pessoas com deficiência, considerando a sua importância. Na Figura 1 a seguir, aparece um panorama de como foi esse momento de troca de saberes envolvendo os professores da Educação Básica, graduandos das licenciaturas e demais interessados que participaram da oficina.

Figura 1 - Visão da oficina



Fonte: Arquivo fotográfico do Congresso Nacional de Práticas de Ensino na Educação Inclusiva.

## **Tecnologia Assistiva e audiodescrição**

A Tecnologia Assistiva (TA) engloba produtos, recursos, equipamentos, dispositivos, serviços, metodologias, estratégias e práticas que visam promover a funcionalidade e a autonomia, independência, qualidade de vida e inclusão social de pessoas com deficiência ou mobilidade reduzida, relacionando-se à atividade e participação dessas pessoas (Brasil, 2015).

O termo Tecnologia Assistiva (TA) pode parecer pouco usual no cotidiano de algumas pessoas, mas seus recursos estão em muitos lugares desempenhando diversas funções. Exemplos disso incluem o uso de bengalas, próteses e até mesmo dispositivos eletrônicos adaptados, como celulares projetados para pessoas com deficiência visual, auditiva ou surdocegueira. Conforme Radabaugh (1993 apud Anache; Maciel; Caramel, 2020, p. 126), “para as pessoas sem deficiência, a tecnologia torna as coisas mais fáceis. Para as pessoas com deficiência, a tecnologia torna as coisas possíveis”.

A audiodescrição, como um tipo de TA, desempenha um papel crucial na inclusão educacional e cultural, traduzindo imagens em palavras e permitindo que pessoas cegas ou com baixa visão acessem o conteúdo visual de livros ilustrados. Essa tradução intersemiótica, como definida por Julio Plaza (2013), possibilita a interação entre diferentes linguagens, criando uma ponte entre o mundo visual e o mundo sensorial das pessoas com deficiência visual.



A TA proporciona independência e inclusão, sendo essencial para que pessoas com deficiência realizem suas atividades com autonomia. De acordo com Bersch (2017), é fundamental compreender a TA como um “recurso do usuário” e não como “recurso do profissional”. Essa abordagem reforça que a TA é voltada para atender às necessidades cotidianas de quem faz uso dela, promovendo funcionalidade e autonomia. Um exemplo disso é que a bengala pertence à pessoa cega ou àquela que necessita de apoio para locomoção; a cadeira de rodas é do indivíduo com deficiência física que precisa se deslocar (Bersch, 2017).

Nesse sentido, Manzini (2005) aponta que a TA tem raízes nos primórdios da humanidade e está presente no cotidiano de forma discreta ou de forma impactante devido a sua complexidade tecnológica. Uma bengala utilizada por idosos para maior segurança ao caminhar e um aparelho auditivo para pessoas com surdez moderada são exemplos de TA inseridas no dia a dia.

O termo Tecnologia Assistiva foi introduzido oficialmente em 1988, quando foi incluído na legislação norte-americana American with Disabilities Act (ADA). Essa legislação foi um marco para a defesa dos direitos das pessoas com deficiência nos Estados Unidos. Segundo a ADA (1994), a TA abrange tanto recursos quanto serviços:

- **Recursos:** itens, equipamentos, sistemas ou produtos personalizados ou de produção em série que ampliam, mantêm ou melhoram as capacidades funcionais de pessoas com deficiência;
- **Serviços:** suporte oferecido diretamente ao indivíduo com deficiência para selecionar, adquirir ou utilizar esses recursos (American with Disabilities Act, 1994).

No Brasil, a incorporação do conceito de Tecnologia Assistiva tem sido um processo gradual. Apesar disso, avanços importantes ocorreram com a regulamentação de leis, como os Decretos nº 3.298 de 1999 e nº 5.296 de 2004, que utilizaram o termo “Ajudas Técnicas” para descrever a TA.

Segundo o Decreto nº 5.296, ajudas técnicas são “produtos, instrumentos, equipamentos ou tecnologias projetados para melhorar a funcionalidade de pessoas com deficiência ou mobilidade reduzida, promovendo sua autonomia pessoal, total ou assistida” (Brasil, 2004).

No entanto, o conceito inicial de TA, limitado a produtos e ferramentas, foi sendo ampliado ao longo do tempo. A classificação da Norma Internacional ISO 9999:2002 organizou os dispositivos de TA em 11 categorias:

1. Ajudas para tratamento clínico individual;
2. Ajudas para treino de capacidades;
3. Órteses e próteses;
4. Ajudas para cuidados pessoais e de proteção;
5. Ajudas para mobilidade pessoal;
6. Ajudas para cuidados domésticos;
7. Mobiliário e adaptações para habitação e outros locais;
8. Ajudas para a comunicação, informação e sinalização;
9. Ajudas para o manejo de produtos e mercadorias;
10. Ajudas e equipamentos para melhorar o ambiente, ferramentas e máquinas;
11. Ajudas para a recreação.

Com a evolução do conceito ao longo dos anos, a legislação brasileira também acompanhou as transformações. Em 2006, foi criado o Comitê de Ajudas Técnicas (CAT), com o objetivo de:

- Propor políticas públicas e parcerias entre a sociedade civil e órgãos governamentais na área de Tecnologia Assistiva;
- Estruturar diretrizes para o campo de conhecimento;
- Identificar recursos humanos e centros regionais de referência;
- Promover a formação de redes nacionais integradas;
- Estimular a criação de centros de referência em diferentes esferas administrativas;
- Incentivar a criação de cursos e estudos voltados à Tecnologia Assistiva (Bersch, 2017).

Em 2007, o CAT aprovou uma nova definição para Tecnologia Assistiva, a definição brasileira de TA. Posteriormente, as Portarias Interministeriais nº 362/2012 e nº 604/2013 organizaram-na em categorias mais amplas, como segue:

- Auxílios para a vida diária e vida prática;
- CAA - Comunicação Aumentativa e Alternativa;
- Recursos de acessibilidade ao computador;
- Sistemas de controle de ambiente;
- Projetos arquitetônicos para acessibilidade;
- Órteses e próteses;
- Adequação postural;
- Auxílios de mobilidade;
- Auxílios para amplificação da função visual e recursos que traduzem conteúdos visuais em áudio ou informação tátil;
- Auxílios para melhorar a função auditiva e recursos que traduzem áudio em imagens, texto e língua de sinais;
- Mobilidade em veículos;
- Tecnologias para esporte e lazer.

Muitos desses itens, como órteses e próteses, ou mesmo auxílios de mobilidade, como cadeira de rodas, por exemplo, passaram a compor o rol dos bens e serviços do Sistema Único de Saúde (SUS). Em 2021, houve revisão por consulta pública para sua atualização (Brasil, 2021).

O acesso à TA tem se tornado cada vez mais democrático e sua utilização é fundamental para promover acessibilidade, autonomia e inclusão, com o aporte legislativo, como a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (LBI), Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015. A LBI busca assegurar a inclusão social e a cidadania desse público, visando promover condições de igualdade, o exercício dos direitos e liberdades fundamentais das pessoas com deficiência, garantindo a igualdade e a não discriminação por meio dos direitos à reabilitação, à saúde, à educação, à moradia, ao trabalho, à cultura, ao esporte, ao turismo e ao lazer, dentre outros aspectos da vida social (Brasil,

2015). Assim, relacionando ao tema deste capítulo, a audiodescrição se mostra essencial para possibilitar a plena participação das pessoas com deficiência visual nesses contextos.

No entanto, ainda há uma importante trajetória a percorrer para sua efetiva popularização. Nesse sentido, em 23 de novembro de 2023, foi lançado o Novo Viver Sem Limite, instituído pelo Decreto nº 11.793/2023 com o objetivo de garantir mais dignidade às pessoas com deficiência, suas famílias e comunidades. O Programa Novo Viver Sem Limite visa elaborar e implementar políticas públicas voltadas à promoção dos direitos das pessoas com deficiência em todo o território nacional, por meio de ações de gestão e participação social estruturadas em quatro eixos temáticos: gestão inclusiva e participativa; enfrentamento à violência e ao capacitismo; acessibilidade e Tecnologia Assistiva; e promoção do direito à educação, à assistência social, à saúde e aos demais direitos econômicos, sociais, culturais e ambientais.

Assim, temos que essa recente política pública aborda aspectos essenciais os quais visam combater barreiras que possam interferir na autonomia e no acesso à comunicação. Um desses aspectos pode ser direcionado ao uso de elementos visuais em obras didáticas, produtos audiovisuais diversos, o que exige a elaboração e implementação de recursos que possibilitem o livre acesso das pessoas com deficiência visual a teatros, cinemas, museus, sem esquecermos dos livros, didáticos ou não. Aqui, apresentamos como recurso a audiodescrição, comumente apresentada como a tradução de imagens em palavras.

Porém, Santos (2024), ao abordar a audiodescrição como recurso de Tecnologia Assistiva, afirma que ela vai além de uma simples descrição de imagens. Esse trabalho requer uma análise cuidadosa da obra, considerando a interação entre texto e imagem, a composição da página e o contexto da narrativa.

O audiodescritor precisa ser capaz de identificar os elementos visuais mais relevantes, descrevê-los de forma concisa e coerente, e usar pausas estratégicas para permitir que o ouvinte processe as informações. A audiodescrição pode ser aplicada em diversos tipos de materiais, como:

Livros ilustrados: descrevendo as imagens e sua relação com o texto, criando uma experiência de leitura imersiva para pessoas com deficiência visual;

Filmes e séries: narrando as cenas visuais, expressões faciais e linguagem corporal dos personagens, permitindo que o público cego ou com baixa visão acompanhe a trama;

- Peças de teatro e musicais: descrevendo o cenário, figurino e movimentos dos atores, tornando a experiência teatral mais completa;
- Exposições e museus: descrevendo as obras de arte, objetos e o ambiente da exposição, proporcionando acesso à cultura e à história;
- Eventos esportivos: narrando os lances e jogadas, permitindo que o público cego ou com baixa visão acompanhe a partida;
- Conteúdo on-line: descrevendo imagens e vídeos em sites e plataformas digitais, tornando a internet mais acessível.

## **Desafios na audiodescrição de livros ilustrados**

A audiodescrição de livros ilustrados apresenta desafios específicos. A interação entre texto e imagem, característica fundamental desse tipo de livro, exige atenção especial na descrição, que deve ir além da mera enumeração dos elementos visuais. É preciso descrever a relação entre texto e imagem, a composição da página, o estilo das ilustrações, as cores, as texturas e os detalhes que contribuem para a construção da narrativa. Conforme a figura 2, a palestrante explica como realizar a audiodescrição de livros ilustrados.

Figura 2 - A palestrante explica como realizar a audiodescrição de livros ilustrados



Fonte: Arquivo fotográfico do Congresso Nacional de Práticas de Ensino na Educação Inclusiva.

## Estratégias para audiodescrição eficaz

A audiodescrição de livros ilustrados requer uma análise cuidadosa da obra, considerando o público-alvo, o contexto da narrativa e os objetivos da audiodescrição. O processo de audiodescrição pode ser dividido em três etapas principais:

1. **Leitura Interpretativa:** Nesta etapa, o audiodescritor identifica os elementos visuais presentes na ilustração, como personagens, objetos, cenários, cores e texturas.
2. **Leitura Formal:** O audiodescritor analisa a estrutura da ilustração, a composição dos elementos, a relação entre figura e fundo, o uso da luz e sombra, e outros aspectos formais que contribuem para a significação da imagem.
3. **Leitura Contextualizada:** Nesta etapa, o audiodescritor relaciona a ilustração com o texto e com o contexto da narrativa, interpretando seu significado e sua função na história.

## Roteiro para audiodescrição de livros ilustrados

Para garantir a qualidade da audiodescrição, é importante seguir um roteiro que oriente o processo de descrição. O roteiro deve incluir:

- **Introdução:** Apresentação do livro, incluindo título, autor, ilustrador e um breve resumo da história;
- **Descrição das ilustrações:** Descrição detalhada das ilustrações, considerando os aspectos mencionados anteriormente, como personagens, cenários, cores, texturas, composição e relação com o texto;
- **Linguagem:** Descrição da linguagem visual utilizada nas ilustrações, como estilo, traço, uso de cores e texturas;
- **Emoções:** Descrição das emoções transmitidas pelas ilustrações, como expressões faciais dos personagens, linguagem corporal e atmosfera geral da imagem.
- **Contexto:** Descrição do contexto histórico ou cultural da obra, caso seja relevante para a compreensão das ilustrações;

- **Interpretação:** Interpretação pessoal do audiodescritor sobre as ilustrações, incluindo simbolismos, metáforas e outros elementos que contribuam para a significação da obra.

Durante a oficina, os participantes foram convidados a colocar os elementos citados acima em prática, conforme as figuras 3 e 4.

Figura 3 - Participante realizando audiodescrição de um livro durante a oficina



Fonte: Arquivo fotográfico do Congresso Nacional de Práticas de Ensino na Educação Inclusiva.

Figura 4 - Participante realizando audiodescrição enquanto se atém ao roteiro para descrição



Fonte: Arquivo fotográfico do Congresso Nacional de Práticas de Ensino na Educação Inclusiva.

O Minicurso foi uma iniciativa que pretendeu subsidiar os cursistas quanto ao referencial teórico-prático de audiodescrição, especificamente de livros ilustrados, possibilitando a eles a aquisição das habilidades necessárias para o aprendizado e utilização dessa forma de comunicação.

## Considerações finais

A audiodescrição de livros ilustrados é uma ferramenta poderosa para a inclusão de pessoas com deficiência visual, permitindo que elas acessem e desfrutem da riqueza e da beleza da literatura infantil. A produção de audiodescrições eficazes requer conhecimento técnico, sensibilidade e criatividade, para traduzir a linguagem visual em palavras que transmitam a essência da obra e despertem a imaginação do leitor. A audiodescrição, como recurso de TA, abre portas para um mundo de histórias, cores e emoções, promovendo a inclusão social e o acesso à cultura e ao conhecimento.

Faz-se, então, necessário a difusão e a capacitação dos professores, futuros professores e outros profissionais da educação em relação à inclusão, objetivando prepará-los para o atendimento adequado às necessidades dos educandos cegos ou com baixa visão no contexto educacional.

Motivar profissionais da educação e de áreas afins, ou não, para o aprendizado e domínio desse código tátil, estimulando a aplicação dessa técnica, é um meio facilitador da inclusão, ampliando-se as possibilidades de efetivo atendimento às reais necessidades das pessoas cegas e com baixa visão, no contexto social e educacional. Oportunizando a esses alunos a ampliação das potencialidades, habilidades e oportunidades não só educacionais, mas sociais, culturais e profissionais, dando-lhes, ainda, maiores condições de igualdade e equidade social.

## Referências

**Americans with Disabilities Act:** ADA. US Department of Labor. 1994. Disponível em: <https://www.dol.gov/general/topic/disability/ada>. Acesso em: 07 fev. 2025.

ANACHE, A. A.; MACIEL, C. E.; CAMEL, L. L. O uso de tecnologia assistiva para acessibilidade de estudantes com deficiência na educação superior. *In*: SILVA, R. H. R.; SACARDO, M. S.; DALLA DÉA, V. H. S. (Org.). **Educação Especial e Inclusão** – Pesquisas do Centro-Oeste Brasileiro. Goiânia: Cegraf UFG, 2020. 132 p. p. 124-132. (Coleção Inclusão).



BERSCH, R. **Introdução à tecnologia assistiva**. Porto Alegre, 2017. *Online*. Disponível em: [http://www.assistiva.com.br/Introducao\\_Tecnologia\\_Assistiva.pdf](http://www.assistiva.com.br/Introducao_Tecnologia_Assistiva.pdf). Acesso em: 23 jun. 2024.

BRASIL. [Constituição (1988)]. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF: Diário Oficial da União, 1988. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/Constituicao/Constituicao.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao.htm). Acesso em: 15 dez. 2024.

BRASIL. **Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990**. Estatuto da Criança e do Adolescente. Brasília, DF: Diário Oficial da União, 1990. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/L8069.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L8069.htm). Acesso em: 15 dez. 2024.

BRASIL. **Decreto nº 519, de 13 de maio de 1992**. Institui o Programa Nacional de Incentivo à Leitura – PROLER e dá outras providências. Brasília, DF: Diário Oficial da União, 1992. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1992/decreto-519-13-maio1992-343158-normaatualizada-pe.pdf>. Acesso em: 20 mai. 2020.

BRASIL. **Decreto nº 3.298, de 20 de dezembro de 1999**. Regulamenta a Lei n.º 7.853, de 24 de outubro de 1989, dispõe sobre a Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência, consolida as normas de proteção, e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 21 dez. 1999, Seção 1, n. 243, p. 10-15. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/decreto/D3298.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/D3298.htm). Acesso em: 18 mar. 2024.

BRASIL. **Lei nº 10.753, de 30 de outubro de 2003**. Institui a Política Nacional do Livro. Brasília, DF: Diário Oficial da União, 2003. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/Leis/2003/L10.753.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/2003/L10.753.htm). Acesso em: 09 mai. 2020.

BRASIL. **Decreto nº 5.296, de 02 de dezembro de 2004**. Regulamenta as Leis n. 10.048, de 8 de novembro de 2000, que dá prioridade de atendimento às pessoas que específica, e 10.098, de 19 de dezembro de 2000, que estabelece normas gerais e critérios básicos para a promoção da acessibilidade das pessoas portadoras de deficiência ou com mobilidade reduzida, e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 03 dez. 2004, Seção 1, n. 232, p. 5-10. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2004-2006/2004/Decreto/D5296.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2004/Decreto/D5296.htm). Acesso em: 18 mar. 2024.

BRASIL. Secretaria dos Direitos Humanos. Comitê de Ajudas Técnicas. **Ata da III reunião do Comitê de Ajudas Técnicas – CAT/CORDE**, realizadas nos dias 13 e 14 de dezembro, 2007. Disponível em: [https://www.assistiva.com.br/Ata\\_VII\\_Reuni%C3%A3o\\_do\\_Comite\\_de\\_Ajudas\\_T%C3%A9cnicas.pdf](https://www.assistiva.com.br/Ata_VII_Reuni%C3%A3o_do_Comite_de_Ajudas_T%C3%A9cnicas.pdf). Acesso em: 07 fev. 2025.

BRASIL. **Portaria Interministerial nº 362, de 24 de outubro de 2012**. Dispõe sobre o limite de renda mensal dos tomadores de recursos nas operações de crédito para aquisição de bens e serviços de Tecnologia Assistiva destinados às pessoas com deficiência e sobre o rol dos bens e serviços. Diário Oficial da União, Brasília, DF, Seção 1, ano 149, n. 207, p. 44-49, 25 out. 2012. Disponível em: <https://www.gov.br/fazenda/pt-br/aceso-a-informacao/institucional/legislacao/portarias-interministeriais/2012/portaria-362>. Acesso em: 07 fev. 2025.

BRASIL. Ministério da Fazenda. **Portaria Interministerial nº 604 de 24 de dezembro de 2013**. Altera a redação da Portaria Interministerial nº 362, de 24 de outubro de 2012, para dispor sobre bens e serviços de tecnologia Assistiva passíveis de financiamento. Diário Oficial da União, Brasília, DF, Seção 1, ano 150, n. 250, p. 22-28, 26 dez. 2013.

BRASIL. **Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014**. Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. Brasília, DF: Diário Oficial da União, 2014. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2011-2014/2014/lei/113005.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/113005.htm). Acesso em: 07 fev. 2025.

BRASIL. **Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015**. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Brasília, Presidência da República, Casa Civil, 2015. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2015-2018/2015/lei/113146.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/113146.htm). Acesso em: 07 fev. 2025.

BRASIL. Ministério da Ciência, Tecnologia e Inovações. **Consulta Pública sobre a atualização de lista de bens e serviços de Tecnologia Assistiva passíveis de financiamento para pessoas com deficiência** (Portarias interministeriais nº 362 e nº 604). Brasília, DF, 2021. Disponível em: <https://www.gov.br/participamaisbrasil/atualizacao-da-portaria-interministerial-604>. Acesso em: 15 dez. 2024.

BRASIL. **Decreto nº 11.793/2023**. Novo Viver sem Limite. Institui o Plano Nacional dos Direitos da Pessoa com Deficiência - Novo Viver sem Limite. Brasília, DF: Diário Oficial da União, 2023. Disponível em: [http://legislacao.planalto.gov.br/legisla/legislacao.nsf/Viw\\_Identificacao/DEC%2011.793-2023?OpenDocument](http://legislacao.planalto.gov.br/legisla/legislacao.nsf/Viw_Identificacao/DEC%2011.793-2023?OpenDocument). Acesso em: 15 dez. 2024.

ISO 9999:2002. **Norma Internacional**: classificação. Disponível em: <http://www.inr.pt/content/1/59/ajudas-tecnicas/>. Acesso em: 11 dez. 2024.

MANZINI, E. J. Tecnologia assistiva para educação: recursos pedagógicos adaptados. In: BRASIL. Secretaria de Educação Especial (org.). **Ensaios pedagógicos**: construindo escolas inclusivas. Brasília: SEESP/MEC, 2005. p. 82-86. Disponível em: <http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/me000417.pdf>. Acesso em: 07 fev. 2025.

PLAZA, J. **Tradução Intersemiótica**. São Paulo: Perspectiva, 2013.

SANTOS, A. P. **Cores, Deficiência Visual e Recursos Linguísticos**: Interfaces à luz da multissensorialidade presente na Audiodescrição de um livro ilustrado. Curitiba: CRV, 2024.

# Conceito de sequência didática: um caminho para a aprendizagem de todos

Aline de Novaes Conceição  
Helen Marrie Nery de Andrade Melgarejo  
DOI: 10.52695/978-65-5456-111-2.7

## Considerações iniciais

A inclusão, para além das deficiências e/ou transtornos, abrange a busca pela participação e desenvolvimento de todas as pessoas. Na educação, destaca-se como marco legal inicial, no âmbito internacional, a Declaração Universal dos Direitos Humanos (Organização das Nações Unidas, 1948), que confirma a educação como um direito fundamental no artigo 26, defendendo a igualdade de oportunidades sem discriminação. No Brasil, a Constituição Federal de 1988 (Brasil, 1988) reafirma esse princípio ao estabelecer, no artigo 205, que a educação é um direito de todos.

De acordo com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) (Brasil, 1996), Lei nº 9.394/1996, a educação brasileira organiza-se em níveis, etapas e modalidades, abrangendo a Educação Básica e a Educação Superior. A Educação Básica é composta pela primeira etapa, denominada de Educação Infantil, que atende educandos de até cinco anos; pelo Ensino Fundamental, com duração de nove anos; e pelo Ensino Médio, última etapa da formação básica, com duração de três anos. A Educação Superior inclui cursos de gra-

duação, pós-graduação (*lato sensu e stricto sensu*) e extensão. As modalidades de ensino atendem especificidades da população, como a Educação de Jovens e Adultos (EJA), a Educação Profissional e Tecnológica, a Educação Especial na perspectiva inclusiva (abrange pessoas com deficiência, Transtorno do Espectro Autista (TEA)<sup>1</sup> e altas habilidades/superdotação), a educação bilíngue de surdos, a Educação do Campo, a Educação Indígena, Quilombola e a Educação a Distância (EAD) (Brasil, 1996). Essa organização visa garantir o direito à educação desenvolvimental para todos, considerando as diversidades e necessidades de cada indivíduo.

Para isso ocorrer, é necessário que o trabalho docente seja intencional e sistematizado desde a Educação Infantil e para todos os educandos, independente de suas diferenças. Uma das formas de tornar isso possível é trabalhar com sequência didática, que é uma modalidade organizativa do trabalho docente.

Assim, problematiza-se, na busca por uma educação inclusiva desde a primeira etapa da Educação Básica, qual seria o conceito de sequência didática?

Com isso, a pesquisa teve o objetivo geral de compreender o conceito de sequência didática, visando o aprendizado de todos os educandos. A metodologia utilizada consistiu em pesquisa bibliográfica por meio da *Scientific Electronic Library Online* (SciELO),<sup>2</sup> do Oasisbr<sup>3</sup> e do repositório da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS),<sup>4</sup> sendo demarcado o campus do Pantanal. As plataformas disponíveis on-line foram consultadas com a utilização das seguintes palavras-chave: “Sequência didática e Educação Infantil”, “Sequência didática e inclusão” e “Sequência didática e ambiente inclusivo”, foram selecionados textos em português publicados entre 2018 a 2023, respectivamente, o ano da homologação da Base Nacional Comum Curricular (Brasil, 2018), documento brasileiro normativo para educação brasileira, e ano anterior (completo) ao início da pesquisa.

---

1 Vale ressaltar que, na legislação em questão, ao invés de TEA, há Transtornos Globais do Desenvolvimento (TGD), mas, com a publicação do *Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders* (DSM-5, 2013), são reunidos os TGD no TEA, unificando a síndrome de Asperger, o autismo e outras condições.

2 Disponível em: <https://www.scielo.br/>. Acesso em: 16 mai. 2024.

3 Disponível em: <https://oasisbr.ibict.br/vufind/>. Acesso em: 24 jul. 2024.

4 Disponível em: <https://oasisbr.ibict.br/vufind/>. Acesso em: 18 jun. 2024.

Na plataforma Oasisbr, foram localizados 18 (dezoito) textos, dos quais 16 foram relacionados às palavras-chave “Sequência didática e Educação Infantil”, e dois relacionados às palavras-chave “Sequência Didática e inclusão”. Contudo, não foram localizados textos relacionados com “Sequência didática e ambiente inclusivo”, assim como não foram localizados textos na Scielo e no repositório da UFMSO estudo foi realizado inspirado na análise de conteúdo de Bardin (1977), com elaboração de categorias para os textos selecionados.

A seguir, serão apresentados os textos localizados. Em seguida, o conceito de sequência didática, com destaque para os autores que serviram de base para as conceituações presentes nos textos analisados.

### **Conceito de sequência didática**

Como mencionado, foram localizados e selecionados 18 textos em que foi possível elaborar as seguintes categorias: 1. Tecnologia na Educação Infantil; 2. Ciências e sustentabilidade; 3. Arte e saúde educativa; 4. Valores morais; 5. Matemática; 6. Linguagens e inclusão. Vale ressaltar que há textos cujas temáticas poderiam pertencer a mais de uma categoria. Contudo, foi considerada a ênfase do texto para inseri-lo em apenas uma categoria e, por meio de resumos analíticos, os textos serão explicitados a seguir, buscando sintetizar as principais contribuições, metodologias e resultados de cada investigação, oferecendo uma compreensão abrangente dos temas abordados.

Na categoria 1. *Tecnologia na Educação Infantil*, Rocha (2022) analisou o uso de uma sequência didática com recursos digitais em práticas lúdicas, aplicando uma pesquisa-ação qualitativa com educandos de 4 anos em Marau/RS. O estudo enfatizou um ensino participativo, demonstrando que a integração de métodos diversificados e tecnologia enriqueceram as aprendizagens intelectuais, motoras e afetivas, destacando a importância da mediação pedagógica.

Souza (2020) investigou o impacto das Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDIC) na Educação Infantil, desenvolvendo uma sequência didática que culminou na criação de um e-book para apoiar docentes na implementação de aulas digitais. A pesquisa destacou o papel dos repositórios digitais e enfrentou desafios de adaptação. Os resultados avaliados no Centro Municipal de Educação Infantil em Natal/RN demonstraram que as sequências didáticas propostas melhoraram as práticas pedagógicas, com avaliação favorável dos educadores.

Lima (2022) focou na aplicação de uma sequência didática que integra vídeos educativos para o ensino de Ciências, alinhada ao método *Total Physical Response* (TPR). Os resultados da pesquisa possibilitaram compreender que vídeos como *House Pets* e jogos interativos como *Simon Says* aumentaram a atenção e o aprendizado de vocabulário, reforçando a importância de atividades contextualizadas para o desenvolvimento linguístico e social.

Na segunda categoria, *2. Ciências e sustentabilidade*, Garcia Júnior, Barbosa e Vieira (2020) investigaram como uma sequência didática sobre a Pré-História possibilita a alfabetização científica. Utilizando análise documental, a sequência didática foi organizada em três etapas: pré-campo, campo e pós-campo. A proposta oferecia aos educandos a participação em uma roda de conversa, para vivenciarem uma experiência na Gruta do Limoeiro e realizarem atividades de registro, como maquetes. Como é uma proposta, os resultados ainda não são concretos, porém os autores destacam que espaços não-formais e estratégias interativas despertam interesse e enriquecem a compreensão do mundo físico e social, podendo trazer resultados favoráveis em sua aplicação.

Costa (2021) propôs uma sequência didática para o letramento científico com o tema da reciclagem de papel, visando estimular a curiosidade, o pensamento crítico e a consciência ambiental. A metodologia envolveu três momentos: uma introdução teórica sobre reciclagem, uma prática sobre o processo de reciclagem e uma proposta de atividade criativa para produção de objetos. O estudo ressaltou a relevância de práticas interativas e o engajamento dos educandos como protagonistas do aprendizado, alinhado à Freire e Chassot. Os resultados indicaram que o ensino lúdico e significativo possibilita uma consciência social e ambiental.

Martins (2020) desenvolveu uma sequência didática inovadora para ensinar botânica, usando espécies frutíferas para criar experiências multissensoriais. Em 10 dias, os educandos participaram de rodas de conversa, observação de frutas, criação de tintas vegetais e preparação de saladas. A pesquisa reforçou a importância da interação entre família e escola e a importância de práticas educacionais vivenciais, destacando que o aprendizado é mais significativo quando conectado ao ambiente natural.

Freitas (2023) desenvolveu uma sequência didática inovadora que utiliza resíduos sólidos para a criação de brinquedos na Educação Infantil, com o objetivo de conscientizar os educandos sobre reciclagem e preservação ambiental,

com o desenvolvimento de cidadãos responsáveis. Na pesquisa em questão, foi utilizada uma abordagem qualitativa. A sequência foi aplicada em uma escola com educandos de 3 a 4 anos. Para isso, foram utilizados 10 encontros lúdicos, que incluíram rodas de conversa, vídeos e atividades práticas adaptadas para atender educandos com e sem TEA. A validação da sequência didática contou com a participação de 30 professores, que avaliaram positivamente a proposta, destacando sua relevância pedagógica e aplicabilidade. As observações possibilitaram compreender que o progresso individual dos educandos, que aprenderam sobre coleta seletiva e valorização da reciclagem, enriqueceu o ambiente educacional com diversidade e compreensão ambiental.

Destro (2022) elaborou uma sequência didática focada na gestão de resíduos sólidos, baseada na educação ambiental crítica, com o objetivo de conscientizar os educandos sobre a importância da gestão de resíduos, do ciclo de vida dos produtos e da redução do consumo. A pesquisa, de abordagem exploratória e documental, resultou na criação de um manual didático intitulado *João e Maria: as aventuras do papel*, que é um guia prático para educadores. O manual detalha cada etapa da sequência didática, com possibilidades de adaptações para diferentes contextos escolares. A autora destacou também a relevância de práticas pedagógicas estruturadas que vão além da reciclagem, incentivando reflexões profundas sobre o consumo consciente e a sustentabilidade. A proposta foi validada por meio de questionários com professores, que destacaram sua importância e aplicabilidade, evidenciando que a educação ambiental inclusiva é essencial para desenvolver uma consciência ecológica desde a infância.

Na terceira categoria, 3. *Arte e saúde educativa*, Dutra (2021) investiga a música como recurso pedagógico na Educação Infantil, analisando uma sequência didática aplicada durante o estágio supervisionado na Universidade Federal de Uberlândia, com o objetivo de verificar sua adequação aos campos de experiência da BNCC. A metodologia qualitativa envolveu observações, registros de aula, entrevistas com professores e reflexões pessoais, evidenciando o estágio como uma prática essencial para conectar teoria e prática docente. A sequência didática intitulada *Dona Aranha* foi estruturada em cinco etapas, a saber: roda de conversa sobre a música, construção de teias para quantificação, oficina com instrumentos de sucata, atividades de alinhavo para coordenação motora e leitura da letra para associar grafema e fonema. Os resultados possibilitaram compreender que a música enriquece o aprendizado, promove o desenvolvimento

integral dos educandos e cria um ambiente colaborativo e motivador, apesar de ter utilizado elementos de alfabetização, proposta não condizente com uma Educação Infantil que visa o desenvolvimento de uma Educação Integral a partir das especificidades dos educandos.

Mendes e Lopes (2021) trazem uma análise do uso da sequência didática como estratégia pedagógica na Educação Infantil para possibilitar hábitos alimentares adequados, destacando sua importância no planejamento de atividades interativas e significativas. O objetivo foi verificar como essa abordagem pode ser usada pelos professores para contextualizar e estimular práticas alimentares saudáveis, tendo como base uma escola pública em Pernambuco. A metodologia qualitativa incluiu questionários digitais aplicados aos professores da rede municipal durante o período da pandemia da Covid-19, doença provocada pelo coronavírus (SARS- CoV-2), bem como uma análise bibliográfica. Os resultados demonstraram que, embora os professores reconheçam a importância de estimular hábitos alimentares adequados, a sequência didática ainda não é amplamente aplicada devido à falta de formação contínua. Atividades de higiene, como lavar as mãos, são destacadas e o envolvimento familiar é considerado essencial, mas precisa de um desenvolvimento mais adequado para apoiar o aprendizado nutricional.

Na quarta categoria, 4. *Valores morais*, os autores Silveira e Lepre (2022) enfatizam a importância da educação sócio moral como uma responsabilidade conjunta entre escola, família e comunidade. O objetivo é desenvolver a autonomia moral dos educandos, integrando aspectos intelectuais, afetivos e sociais. A metodologia propõe uma sequência didática com etapas de sensibilização, regras coletivas, dilemas morais e atividades como leitura, rodas de conversa e dramatizações, promovendo solidariedade, justiça e empatia, com acompanhamento contínuo do mediador (professor) nesse progresso.

Miguel (2021) investiga o desenvolvimento moral na Educação Infantil, focando no valor do respeito por meio de uma sequência didática fundamentada em Piaget. O objetivo é desenvolver o respeito de forma reversível, superando o egocentrismo e possibilitando o reconhecimento do outro. A metodologia descritiva apresentou a sequência didática para uma amostra de professores da Educação Infantil, visando avaliação e melhoria. Com 12 encontros, a sequência didática inclui jogos, histórias e propostas de atividades artísticas para promover empatia e cooperação. Professores consideraram a proposta eficaz, mas destacaram desafios, como o egocentrismo infantil e a necessidade de maior



envolvimento familiar. A autora menciona que planeja continuar a pesquisa no doutorado, buscando aprimorar e implementar a sequência didática.

Na quinta categoria, 5. *Matemática*, Spode (2023) investigou práticas pedagógicas para o ensino de Geometria na Educação Infantil, propondo a sequência didática com o título *O universo mágico da geometria*, para assim facilitar a compreensão das formas geométricas. Inicialmente planejada para incluir formação continuada de professores, a pesquisa enfrentou desafios logísticos e se concentrou na implementação, com 14 educandos de 5 a 6 anos, em uma escola de Santa Maria/RS. Utilizando metodologia qualitativa com entrevistas, observações e análise de documentos, a sequência ocorreu em cinco dias consecutivos, envolvendo propostas de atividades lúdicas como exploração de formas, contação de histórias, criação de planetas geométricos, construção de objetos de três dimensões (3D) e um jogo de bingo. A autora ressaltou que a abordagem lúdica integrada ao cotidiano promoveu uma compreensão concreta das formas, enriquecendo o aprendizado.

Cerentini (2022) examinou uma sequência didática interativa voltada ao desenvolvimento do pensamento lógico-matemático em educandos de 4 a 5 anos, inspirada em Vygotsky. A pesquisa foi realizada em uma escola pública de Novo Cabrais/RS, e incluiu propostas de atividades práticas como o plantio e a simulação de um sistema monetário. Apesar de dificuldades logísticas, como a necessidade de adaptar o ambiente escolar, a sequência em questão demonstrou que a mediação ativa do professor e o envolvimento direto dos educandos possibilitam uma aprendizagem profunda e investigativa.

Na sexta categoria, 6. *Linguagens e inclusão*, Silva (2023) propõe uma sequência didática bilíngue em Língua Brasileira de Sinais (Libras)/Português para incluir educandos surdos no ensino de Ciências Ambientais, focando no descarte inadequado de plásticos. O objetivo foi conscientizar educandos surdos e ouvintes sobre questões ambientais com uma abordagem inclusiva e visual que valoriza a comunicação em Libras. Aplicada na Escola Municipal Doutor Manoel Borba em Goiana/PE, a sequência didática envolveu oito aulas teóricas e práticas, como organização de uma horta escolar com resíduos plásticos e propostas de atividades de reciclagem. Utilizando observações, interação com professores e questionários, a pesquisa demonstrou aumento no vocabulário em Libras e engajamento sustentável. O projeto recebeu menção honrosa e resultou em uma “cartilha” educativa bilíngue, destacada por sua inovação e impacto.

Também incluída nessa categoria está a pesquisa de Sá (2022). Nela, a autora propõe uma sequência didática para o ensino de Inglês na Educação Infantil, visando promover a aprendizagem do vocabulário e suas estruturas, além de desenvolver habilidades cognitivas e sociais por meio de atividades lúdicas. Usando o livro *Brown Bear, Brown Bear, What Do You See?*, de Martin e Carle, Sá (2022) enfatiza o papel das histórias infantis e brincadeiras no ensino linguístico, fundamentando-se em Vygotsky. A sequência didática, composta por cinco aulas interativas, inclui atividades como *Mystery Box*, jogos de memória para reforçar cores, criação de um livro coletivo, e encenações com máscaras feitas pelos educandos, culminando em uma apresentação final. Essa abordagem promove aprendizado colaborativo e engajamento ativo, e a autora sugere que a proposta pode inspirar práticas criativas, destacando a importância de adaptar as atividades ao contexto da turma.

A penúltima tese dessa categoria examina o ensino da Língua Alemã na Educação Infantil abordado por Queroz (2021), em que a autora analisa gestos didáticos de regulação durante a didatização do gênero conto de animais, usando uma sequência didática de gênero como instrumento de mediação. Baseada no interacionismo socio discursivo, a autora ressalta a importância das interações sociais e da linguagem no desenvolvimento humano, promovendo habilidades linguísticas por meio de gêneros textuais. Com uma abordagem colaborativa, o estudo envolveu planejamento conjunto com professoras e observações em sala de aula. Os resultados demonstraram que a sequência em questão melhorou a leitura e a compreensão dos educandos, com gestos didáticos sendo fundamentais na mediação, embora algumas capacidades linguísticas precisassem de mais tempo para plena apropriação. A autora destaca as implicações para o ensino da língua alemã e a importância da formação adequada para professores.

Por fim, na dissertação de Braga (2020), é apresentada uma sequência didática investigativa para tornar o ensino de genética mais acessível e possibilitar a inclusão escolar. O objetivo foi desenvolver, aplicar e avaliar atividades que abordassem conceitos genéticos e conscientizassem os educandos sobre o *bullying*. A metodologia envolveu três principais etapas: o uso do filme *Extraordinário* para discutir herança genética e inclusão, um simulador computacional mendeliano para explorar conceitos de dominância, e a construção de idiogramas para compreensão visual do material genético. A avaliação incluiu debates, textos reflexivos e análise de dados com os softwares *Interface de R pour les*

*Analyses Multidimensionnelles de Textes et de Questionnaires* (IRAMUTEQ) e *Statistical Package for the Social Sciences* (IBM SPSS). Os resultados indicaram que as atividades facilitaram discussões significativas e promoveram reflexões críticas sobre inclusão, engajando educandos de maneira colaborativa e eficaz.

Nos textos apresentados, os autores conceituam sequência didática tanto embasados em outros autores ou documentos quanto a partir de definições próprias. A seguir, no Quadro 1, são apresentados os conceitos sobre sequência didática e os embasamentos. A escolha de apresentação, no quadro a seguir, considerou a ordem alfabética dos títulos dos textos:

Quadro 1 – Conceitos de sequência didática (continua)

<b>Autor (es) / Ano</b>	<b>Conceitos de sequência didática</b>	<b>Embasamento</b>
Garcia Júnior; Barbosa; Vieira (2020)	“[...] uma metodologia que possibilita um planejamento mais detalhado pelo professor, com intuito de levar os alunos ao final da SD a um nível de conhecimento acima daquele que possuíam” (Garcia Júnior, Barbosa; Vieira, 2020, p. 2).	Montovani (2015)
Rocha (2022)	“[...] conjunto de atividades ordenadas, estruturadas e articuladas para a realização de certos objetivos educacionais, que têm um princípio e um fim conhecidos tanto pelos professores como pelos alunos” (Zabala, 1998, p. 18).	Zabala (1998)
Dutra (2021)	“[...] planejadas e orientadas com o objetivo de promover uma aprendizagem específica e definida de determinado conteúdo. São sequenciadas para oferecer desafios com graus diferentes de complexidade para que os alunos possam resolver problemas a partir de diferentes proposições” (Brasil, 1998, p. 56).	Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (RCNEI) (Brasil, 1998).
Lima (2022)	“[...] organização sistemática de atividades educacionais baseadas em um gênero oral ou textual” (Lima, 2022, p. 11). “Zabala (1998) constata que a SD contribui para evidenciar a finalidade das atividades a serem realizadas durante uma unidade” (Lima, 2022, p. 14).	Dolz; Noveraz; Schnewly (2004) Zabala (1998)

Quadro 1 – Conceitos de sequência didática (continua)

Martins (2020)	“Zabala (1998), de ordenar, estruturar e articular atividades do cotidiano das crianças a fim de atingir o objetivo planejado” (Martins, p. 10).	Zabala (1998)
Sá (2022)	“A sequência didática traz uma série de atividades e tarefas [...]” (Sá, 2022, p. 4).	Não apresenta embasamento para o conceito.
Silveira; Lepre (2022)	<p>“Araújo (2013) define a SD como uma forma do professor planejar e organizar as atividades que pretende ensinar em função de núcleos temáticos e procedimentais. Zabala (1998), por sua vez, define a SD como ‘um conjunto de atividades ordenadas, estruturadas e articuladas para a realização de certos objetivos educacionais, que têm um princípio e um fim conhecido tanto pelos professores como pelos alunos’ (p.18)” (Silveira; Lepre, 2022, p. 241).</p> <p>“Cada etapa da (SD) deve ter uma lógica sequencial objetivando a evolução do conhecimento de forma progressiva, e depois a produção final [...] Uma SD é mais do que um instrumento para organizar uma aula, uma vez que pode se converter em uma condução metodológica pautada em teorias do desenvolvimento e da aprendizagem” (Silveira; Lepre, 2022, p. 242).</p>	<p>Araújo (2013)</p> <p>Zabala (1998)</p>
Souza (2020)	Conjunto de atividades que “[...] Zabala (1998) explica que esse conjunto de atividades deve ser ordenado e estruturado de forma articulada com os objetivos educacionais propostos. Para Lima (2018), a SD lembra um plano de aula com algumas diferenças: a abordagem de várias estratégias de ensino e aprendizagem e sua duração, está sequenciada em vários dias” (Souza, 2020, p. 29).	<p>Zabala (1998)</p> <p>Lima (2018)</p>
Miguel (2021)	“Conforme Almeida (2015), a Sequência Didática é formada por atividades que podem ser definidas como os “meios” usados pelo professor” (Miguel, 2021, p. 29).	Almeida(2015)
Queroz (2021)	Conceitua sequência didática de gênero, mencionando que são atividades organizadas em torno de um gênero textual oral ou escrito em que há apresentação, produção inicial módulos e produção final.	Schneuwly, Dolz; Noveraz (2013)
Costa (2021)	Não conceitua.	-

Quadro 1 – Conceitos de sequência didática (continua)

<p>Spode (2023)</p>	<p>“[...] conjunto de atividades ordenadas, estruturadas e articuladas entre si que visam a realização de objetivos educacionais definidos, sendo que a mesma possui um início e um fim bem definido que são conhecidos tanto pelo professor como pelos alunos, sendo a mesma um modo de encadear e articular diferentes atividades” (Spode, 2023, p. 39).</p>	<p>Zabala (1998)</p>
<p>Mendes; Lopes (2021)</p>	<p>“[...] estratégia que faz uso de organização e planejamento, o que amplia os conteúdos trabalhados em sala de aula, auxiliando o docente na aplicação das atividades que permitem ao aluno o total desenvolvimento e aprendizagem” (Mendes; Lopes, 2021, p. 3).</p> <p>“[...] é um modo de o professor organizar as atividades de ensino em função de núcleos temáticos e procedimentais’. A sequência didática é uma estratégia educacional que busca ajudar os alunos a resolverem uma ou mais dificuldades sobre um determinado tema específico. Seu resultado é obtido por meio da construção e acumulação de conhecimento sobre o assunto em questão, seu desenvolvimento ocorre através das estratégias utilizadas no planejamento e execução dos mesmos. Segundo Dolz, Noverraz e Schnewly (2004, p. 97), a sequência didática ‘procura favorecer a mudança e a promoção dos alunos ao domínio dos gêneros e das situações de comunicação’. Para ser considerada uma sequência didática alguns fatores precisam estar de acordo no processo de elaboração e aplicação, entre elas o estudo da pesquisa. Escolher o público alvo é um dos primeiros passos, bem como a disciplina que será trabalhada conseqüentemente a escolha do tema, lista de conteúdo, habilidades que devem estar de acordo com as normas da BNCC (2017) ou do currículo da instituição de ensino. Trabalhar por meio da sequência didática na educação infantil pode ser uma boa proposta, considerando todo seu processo de exploração e execução, onde o professor pode utilizar de diferentes ferramentas que facilitem a aprendizagem, buscando alcançar suas metas” (Mendes; Lopes, 2021, p. 7).</p> <p>Envolve uma lógica sequencial.</p> <p>“[...] um procedimento simples que compreende um conjunto de atividades conectadas entre si, e prescinde de um planejamento para delimitação de cada etapa e/ou atividade para trabalhar os conteúdos disciplinares de forma integrada para uma melhor dinâmica no processo ensino aprendizagem (Oliveira, 2013, p. 39).</p>	<p>Araújo (2013)</p> <p>Dolz; Noverraz; Schnewly (2004)</p> <p>Oliveira (2013)</p>

Quadro 1 – Conceitos de sequência didática (continua)

Freitas (2023)	<p>“[...] a sequência didática consiste em uma metodologia que busca organizar e relacionar as diferentes atividades ao longo de uma unidade didática, permitindo uma análise das intervenções realizadas e uma compreensão mais clara do sentido atribuído a cada atividade em relação aos objetivos educacionais propostos. A sequência didática busca integrar diferentes atividades e estratégias de ensino em um conjunto articulado e estruturado de aulas. Ela se baseia na ideia de que a aprendizagem é um processo cumulativo e progressivo, que precisa ser organizado de forma sistemática e coerente. Ela se estrutura a partir da definição de objetivos de aprendizagem até a seleção de conteúdos, estratégias de ensino e avaliação, passando pela preparação de materiais e recursos didáticos, além da avaliação e revisão constante do processo de ensino e aprendizagem” (Freitas, 2023, p. 21).</p> <p>“As sequências didáticas ajudam a identificar o objetivo de cada atividade dentro da construção do conhecimento ou da aprendizagem de vários conteúdos, permitindo uma avaliação da adequação ou não de cada atividade, a necessidade de outras ou a importância que deve ser direcionada a cada uma delas” (Zabala, 1998, p. 20).</p>	Zabala (1998)
Destro (2022)	<p>“SD é ‘um conjunto de atividades ordenadas, estruturadas e articuladas para a realização de certos objetivos educacionais’ (Zabala, 1998, p. 18). Para Guimarães e Giordan (2013, p. 2), ‘SD é um conjunto de atividades articuladas e organizadas de forma sistematizada, em torno de uma problematização central’. Em se tratando da EI, as sequências didáticas, ‘possibilitam um trabalho organizado paulatinamente em torno do potencial neurológico da criança, permitindo o crescimento e o aprofundamento em conceitos e em saberes, pouco a pouco, de acordo com a curiosidade e estimulação presentes nestas salas de aula (Almeida, 2015, p. 11) [...]’ (Destro, 2022, p. 36-37).</p> <p>“Para finalizar, Porto, Lapuente, Nörnberg (2018, p. 30) advertem que mesmo que as sequências didáticas não tenham uma única definição, todas apresentam as seguintes características: ‘sequencialidade, a progressão entre as atividades e a sistematização, pois uma atividade está relacionada a outra através de passos ou etapas encadeadas que visam ao aprofundamento e a uma maior complexidade em torno dos conceitos ou conteúdos estudados” (Destro, 2022, p. 38).</p>	<p>Zabala (1998)</p> <p>Guimarães; Giordan (2013)</p> <p>Almeida (2015)</p> <p>Porto; Lapuente; Nörnberg (2018)</p>

Quadro 1 – Conceitos de sequência didática (conclusão)

<p>Ce- rentini (2022)</p>	<p>“A sequência didática interativa é uma proposta didática-metodológica, que desenvolve uma série de atividades, tendo como ponto de partida a aplicação do círculo hermenêutico-dialético para identificação de conceitos/definições, que subsidiam os componentes curriculares (temas), e, que são associados de forma interativa com teoria(s) de aprendizagem e/ou propostas pedagógicas e metodologias, visando a construção de novos conhecimentos e saberes (Oliveira, 2013, p. 43).</p>	<p>Oliveira (2013)</p>
<p>Silva (2023)</p>	<p>“[...] as sequências de atividades de ensino/aprendizagem, ou sequências didáticas, são uma maneira de encadear e articular as diferentes atividades ao longo de uma unidade didática. Assim, pois, poderemos analisar as diferentes formas de intervenção segundo as atividades que se realizam e, principalmente, pelo sentido que adquirem quanto a uma sequência orientada para a realização de determinados objetivos educativos. As sequências podem indicar a função que tem cada uma das atividades na construção do conhecimento ou da aprendizagem de diferentes conteúdos e, portanto, avaliar a pertinência ou não de cada uma delas, a falta de outras ou a ênfase que devemos lhe atribuir” (Zabala, 1998, p. 20).</p>	<p>Zabala (1998)</p>
<p>Braga (2020)</p>	<p>“A Sequência didática proposta está organizada com atividades de ensino com viés investigativo, possui momentos de sistematização do conhecimento trabalhado e outros de verificação dos conhecimentos construídos, conforme apresentado (Braga, 2020, p. 23).</p>	<p>Não apresenta embasamento para o conceito.</p>

Fonte: Elaboração própria (2024).

Dutra (2021), mencionado no Quadro 1, apesar de trazer, em seu TCC de graduação, a conceituação de sequência didática, utiliza o RCNEI (Brasil, 1998) em que há o termo “sequência de atividades” e não sequência didática.

Lima (2022), em seu TCC de especialização, apresenta a conceituação de sequência didática relacionando-a diretamente com propostas de atividades baseadas em gênero oral ou textual. Contudo, vale destacar que uma sequência didática não necessariamente está relacionada a essas propostas de atividades.

Queroz (2021) acrescenta “gênero” na terminologia, mencionando “sequência didática de gênero”, e Cerentini (2022) acrescenta “interativa” ao tratar de sequência didática, mencionado “Sequência didática interativa”, em que se usa

o círculo hermenêutico-dialético, ou seja, discussões e diálogos entre grupos para o desenvolvimento das propostas de atividades.

Dos 18 textos localizados, nove apresentam Zabala (1998) como embasamento, ou seja, 50% dos textos. Desses 18 textos, sete relacionam o conceito de sequência didática com atividades ordenadas, estruturadas e articuladas; cinco com atividades sequenciadas, dois com metodologia, dois com atividades em que há núcleos temáticos e um com organização sistemática de atividades e com série de atividades e tarefas, tendo uma lógica sequencial com produção final, similar a um plano de aula com duração de vários dias, utilizando atividades investigativas.

Além disso, foi possível estabelecer relação entre sequência didática e inclusão. Os dois textos que apresentam essa relação em seus títulos são: *A sequência didática bilíngue como forma de inclusão de alunos surdos no ensino das ciências ambientais* (Silva, 2023) e *O estudo da herança genética com viés investigativo e abordagem da inclusão escolar: análise e construção de uma sequência didática* (Braga, 2020). O primeiro mencionado, na busca de ensinar a todos, apresenta uma proposta de sequência didática que utiliza a Libras e o Português para o trabalho com ciências ambientais; o segundo texto mencionado enfoca o trabalho com o *bullying* a partir do ensino de genética, utilizando o filme *Extraordinário*, em que um menino de 10 anos que nasceu com a síndrome de *Treacher-Collins*, após anos de educação domiciliar, decide frequentar uma escola regular, enfrentando a forma que a escola lida com a diferença visível em sua face.

Freitas (2023), no texto *Reciclar para o planeta alegrar: produção de brinquedos com resíduos sólidos*, a partir de uma sequência didática na Educação Infantil, não relaciona diretamente o título com inclusão, mas, como relatado, na sequência que elaborou, atentou-se também para as crianças com TEA, no desenvolvimento do trabalho com reciclagem e preservação do ambiente.

É interessante verificar que, embora os autores apresentem termos diferenciados, todos convergem para um objetivo comum: oferecer para todos os estudantes o acesso ao conhecimento por meio da utilização de uma sequência de propostas de atividades com um núcleo em comum.



## Considerações finais

Com o objetivo de compreender o conceito de sequência didática, visando o aprendizado de todos os educandos, a partir de pesquisa bibliográfica com as palavras-chave “Sequência didática e Educação Infantil”, “Sequência Didática e inclusão” e “Sequência Didática e ambiente inclusivo”, foi possível constatar a ausência de estudos com as palavras-chave “Sequência Didática e ambiente inclusivo”, o que demonstra a importância de estudos e de sequências didáticas relacionadas a essa temática.

Verificou-se que sequência didática é compreendida acentuadamente como atividades ordenadas, estruturadas e articuladas. Contudo, esse conceito não enfatiza a importância de ter uma temática em comum, pois a articulação não implica necessariamente na relação com uma temática específica.

Diante disso, a partir do exposto e da compreensão das definições apresentadas, é mais assertivo conceituar sequência didática como uma modalidade organizativa do trabalho docente em que há propostas de atividades ordenadas sequencialmente baseadas em um mesmo tema.

A sequência didática constitui um caminho para a aprendizagem de todos os educandos, considerando que, independentemente das diferenças individuais, todos necessitam de um planejamento docente intencional e sistematizado. Nesse âmbito, alcançar a inclusão envolve a busca por diferentes caminhos, e a sequência didática é um desses percursos que pode ser percorrido desde a Educação Infantil.

## Referências

ALMEIDA, G. P. **Neurociência e sequência didática para Educação Infantil**. 2. ed. Rio de Janeiro: Wak, 2015.

AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION. **Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders: DSM-5**. 5. ed. Arlington, VA: American Psychiatric Publishing, 2013.

ARAÚJO, D. L. O que é (e como faz) sequência didática? **Entrepalavras**, Fortaleza, ano 3, v. 3, n. 1, p. 322-334, jan./jul. 2013. Disponível em: <http://www.entrepalavras.ufc.br/revista/index.php/revista/article/view/148>. Acesso em: 05 fev. 2025.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 1977.

BRASIL. [Constituição (1988)]. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Presidência da República, 1988. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constituicao.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm). Acesso em: 05 fev. 2025.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF: Diário Oficial da União, 1996. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/19394.htm.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm.htm). Acesso em: 05 fev. 2025.

BRASIL. **Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil**: introdução. Brasília, DF: Ministério da Educação e do Desporto, Secretaria de Educação Fundamental, 1998. Disponível em: [https://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/rcnei\\_voll.pdf](https://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/rcnei_voll.pdf). Acesso em: 05 fev. 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2018. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>. Acesso em: 05 fev. 2025.

BRAGA, R. G. **O estudo da herança genética com viés investigativo e abordagem da inclusão escolar**: análise e construção de uma sequência didática. 2020. 111 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Ensino de Biologia) – Instituto de Ciências Biológicas, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2020.

CERENTINI, S. A. **Sequência didática interativa para o desenvolvimento do pensamento lógico-matemático na Educação Infantil**. 2022. 81 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Ensino de Ciências e Matemática) – Programa de Pós-Graduação em Ensino de Ciências e Matemática, Universidade Franciscana, Santa Maria, 2022.

COSTA, M. S. **O letramento científico na educação infantil**: uma proposta de sequência didática a partir da reciclagem de papel. 2021. 21 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Especialização em Ensino de Ciências) – Instituto de Ciências Básicas da Saúde, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2021.

DESTRO, A. **Resíduos sólidos**: uma proposta de sequência didática para a educação infantil. 2022. 202 f. Dissertação (Mestrado em Ciências Ambientais) – Escola de Engenharia de São Carlos, Universidade de São Paulo, São Carlos, 2022.

DOLZ, J.; NOVERRAZ, M.; SCHNEUWLY, B. Sequências didáticas para o oral e a escrita: apresentação de um procedimento. *In*: SCHNEUWLY, B.; DOLZ, J. (org.). **Gêneros orais e escritos na escola**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2004. p. 95-128.

DUTRA, R. A. **A música no estágio supervisionado em Educação Infantil**: análise de uma sequência didática em conformidade aos campos de experiência da BNCC. 2021. 32 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Pedagogia) – Universidade Federal de Uberlândia, Instituto de Ciências Humanas do Pontal, Ituiutaba, 2021.

FREITAS, E. R. S. **Reciclar para o planeta alegrar**: produção de brinquedos com resíduos sólidos, a partir de uma sequência didática na educação infantil. 2023. 40 f. Dissertação (Mestrado em Ensino das Ciências Ambientais) – Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2023.

GARCIA JÚNIOR, P. J.; BARBOSA, M. A. P.; VIEIRA, L. S. L. Alfabetização Científica na Educação Infantil: uma proposta de Sequência Didática para o Ensino da Pré-História. **Revista Eletrônica Sala de Aula em Foco**, Espírito Santo, v. 09, n. 01, p. 132-143, 2020. Disponível em: <https://ojs.ifes.edu.br/index.php/saladeaula/article/view/709>. Acesso em: 05 fev. 2025.

GUIMARÃES, Y. A. F.; GIORDAN, M. Elementos para Validação de Sequências Didáticas. *In*: ENCONTRO NACIONAL DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO EM CIÊNCIAS, 9., 2013, Águas de Lindóia. **Anais [...]** IX Encontro Nacional de Pesquisa em Educação em Ciências – IX ENPEC. Águas de Lindóia, SP: Abrapec, 2013. p. 1– 8.

LIMA, D. F. A importância da sequência didática como metodologia no ensino da disciplina de física moderna no ensino médio. **Revista Triângulo**, Uberaba, v. 11, n. 1, p. 151-162, jan./abr. 2018. Disponível em: <https://seer.uftm.edu.br/revistaeletronica/index.php/revistatriangulo/article/view/2664>. Acesso em: 05 fev. 2025.

LIMA, R. S. **A sequência didática no ensino de língua inglesa para educação infantil**: o vídeo como recurso intercultural. 2022. 27 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em Letras - Língua Inglesa e Literaturas) – Universidade do Estado da Bahia, Alagoinhas, 2022.

MARTINS, C. C. M. **Botânica na educação infantil**: sequência didática com espécies frutíferas. 2020. 47 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Especialização em Práticas Educacionais em Ciências e Pluralidade) – Universidade Tecnológica Federal do Paraná, Dois Vizinhos, 2020.

MENDES, R. A. S.; LOPES, J. M. A. **O uso da sequência didática na mediação pedagógica na educação infantil, para estimular os bons hábitos alimentares**. 2021. 21 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Pedagogia) – Unidade Acadêmica de Educação a Distância e Tecnologia, Universidade Federal Rural de Pernambuco, Recife, 2021.

MIGUEL, P. C. **O Desenvolvimento moral e o valor respeito**: criação de uma Sequência Didática para o Trabalho na Educação Infantil. 2021. 163 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Marília, 2021.

MONTOVANI, S. R. **SD como instrumento para aprendizagem do efeito fotoelétrico**. 2015. 54 f. Dissertação (Mestrado em Ensino de Ciências) – Faculdade de Ciências e Tecnologia de Presidente Prudente, Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, São Paulo, 2015.

OLIVEIRA, M. M. **Sequência didática interativa no processo de formação de professores**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS (ONU). **Declaração Universal dos Direitos Humanos**. Paris: ONU, 1948.

PORTO, G. C.; LAPUENTE, J. S. M.; NÖRNBERG, M. Elaboração de sequências didáticas na organização do trabalho pedagógico. *In*: NÖRNBERG, M.; MIRANDA, A. R. M.; PORTO, G. C. (org.). **Docência e planejamento**: ação pedagógica no ciclo de alfabetização: volume 4. Porto Alegre: Evangraf, 2018. p. 17-36.

QUEROZ, J. C. S. **O gênero textual conto de animais e a compreensão em leitura**: a sequência didática e os gestos didáticos como instrumentos de mediação na educação infantil. 2021. 273 f. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada) – Instituto de Letras, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2021.

ROCHA, B. E. **Aprendizagem em ciências na Educação Infantil**: estudo de uma sequência didática envolvendo recursos tecnológicos digitais. 2022, 179 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação da Universidade de Passo Fundo, Passo Fundo, 2022.

SÁ, B. L. **“Brown Bear, Brown Bear, What Do You See?”**: uma proposta de sequência didática para o ensino de inglês na educação infantil. 2022. 48 f. Monografia (Licenciatura em Letras) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Instituto de Letras, Porto Alegre, 2022.

SCHNEUWLY, B. Gêneros e tipos de discurso: considerações psicológicas e ontogenéticas. *In*: SCHNEUWLY, Bernard; DOLZ, Joaquim. (org.). **Gêneros orais e escritos na escola**. 3. ed. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2013. p. 19-34.

SILVA, H. R. **A sequência didática bilíngue como forma de inclusão de alunos surdos no ensino das ciências ambientais**: um olhar sobre o descarte irregular dos plásticos. 2023. 66 f. Dissertação (Mestrado em Ensino das Ciências Ambientais) – Programa de Pós-Graduação em Rede Nacional para Ensino das Ciências Ambientais, Centro de Biociências, Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2023.

SILVEIRA, A.; LEPRE, R. M. Educação em valores sócio morais na educação infantil: proposta de uma sequência didática para crianças entre cinco e seis anos de idade. **Scheme**, Marília, v. 14, n. especial, p. 231-256, 2022. Disponível em: <https://revistas.marilia.unesp.br/index.php/scheme/article/view/13894>. Acesso em: 05 fev. 2025.

SOUZA, B. F. S. **Objetos de aprendizagem**: reflexões e construção de sequências didáticas para a educação infantil. 2020. 194 f. Dissertação (Mestrado em Inovação em Tecnologias Educacionais) – Instituto Metrôpole Digital, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2020.

SPODE, G. E. M. **O universo mágico da geometria**: uma proposta de sequência didática para a educação infantil. 2023. 80 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Ensino de Ciências e Matemática) – Universidade Franciscana, Programa de Pós-Graduação em Ensino de Ciências e Matemática, Santa Maria, RS, 2023.

ZABALA, A. **A Prática educativa**: como ensinar. Porto Alegre: Artmed, 1998.

## 8

# **Adaptações da Escala de Eficácia Docente para Práticas Inclusivas (EEDPI): deficiência intelectual e altas habilidades/superdotação**

Bárbara Amaral Martins  
Miguel Claudio Moriel Chacon  
DOI: 10.52695/978-65-5456-111-2.8

### **Considerações iniciais**

A educação é dever do Estado e da família, direito de todos os cidadãos (Brasil, 1988), independentemente de cor, classe, gênero, condição física ou intelectual. Tal afirmação pode parecer óbvia ou, até mesmo, desnecessária em pleno século XXI. No entanto, não podemos nos esquecer de que a democratização do acesso à escola foi uma conquista derivada de muitas lutas sociais em âmbitos nacional e internacional, que possibilitaram a escolarização dos negros, das mulheres, dos deficientes e da população mais pobre. É importante zelar pela garantia desse direito e envidar esforços visando atingir níveis de qualidade equitativos entre os diferentes grupos da sociedade.

Sob esse prisma, a inclusão escolar é um direito dos estudantes pertencentes ao público da Educação Especial (Brasil, 1996), aos quais se devem resguardar o acesso e a permanência, com aprendizagem, em instituições de ensino regular. Os professores exercem um papel fundamental na efetiva-

ção desse direito. Contudo, há situações nas quais esses profissionais se veem temerosos diante da tarefa de ensinar estudantes que se afastam do perfil tipicamente idealizado. Quando o docente não acredita que possui as competências necessárias para atuar junto a tal alunado, pode apresentar barreiras atitudinais impeditivas para o trabalho colaborativo com o professor especialista, bem como atribuir pouca serventia aos recursos materiais disponíveis, além do sentimento de frustração que pode desenvolver.

Em um estudo envolvendo 163 professores dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, Naujorks (2002) constata que a falta de preparo é a principal fonte geradora de estresse em professores, frente à inclusão dos estudantes público da Educação Especial. Segundo Fontes (2009), o despreparo do professor constitui um importante obstáculo à implementação da política de educação inclusiva, que é ampliado pela ausência de materiais diversificados e apoios pedagógicos especializados. Segundo a autora, “[...] os professores estão desestimulados e descrentes da proposta inclusiva, porque na maioria das vezes não têm apoio material nem pedagógico para desenvolver tal proposta” (Fontes, 2009, p. 68). Ademais, Cintra, Rodrigues e Ciasca (2009) atentam para as frequentes situações de fracassos, frustrações e obstáculos que podem abalar a autoeficácia do professor, isto é, a percepção de sua competência, o que interfere na motivação e, conseqüentemente, na atuação pedagógica, podendo vir a prejudicar o processo de inclusão, pois o fato de não acreditar que é capaz de produzir resultados pode levá-lo a não tentar fazer com que estes aconteçam.

De acordo com Bandura (1989), a postura de iniciar, persistir ou abandonar uma ação é afetada pelas crenças do indivíduo sobre suas competências e capacidades para enfrentar as exigências do ambiente, ou seja, por sua autoeficácia. Quando a autoeficácia para execução de determinada ação está elevada, a pessoa visualiza um cenário de sucesso que se reflete positivamente na quantidade de esforço e no tempo empregado para superar obstáculos e atingir objetivos, ao passo que, quando se percebe ineficaz, o indivíduo se torna propenso a visualizar cenários de insucesso, os quais influenciam negativamente em sua atuação.

Segundo Navarro (2007), a autoeficácia exerce uma ação mediadora que nos ajuda a compreender as razões pelas quais professores com capacidades semelhantes conseguem desempenhos profissionais tão distintos. Com uma revisão de literatura, a autora faz uma síntese das diferenças entre professores de alta e baixa autoeficácia, conforme o Quadro 1.

Quadro 1 – Diferenças gerais entre professores com alta e baixa autoeficácia

Os professores com alta autoeficácia	Os professores com baixa autoeficácia
Sentem-se bem ensinando, com eles mesmos e com os alunos. Mostram grande entusiasmo com o progresso dos alunos.	Sentem-se frustrados ensinando e normalmente expressam seu desânimo e sentimentos negativos, quando falam sobre sua profissão.
Confiam em sua capacidade para influir na aprendizagem dos alunos.	Sentem-se <i>vazios</i> , quando trabalham com seus alunos, e sentem que não importa o esforço que coloquem; são incapazes de influir na aprendizagem dos alunos e de motivar a alguns deles.
Sentem-se envolvidos em um trabalho conjunto com os alunos, para alcançar as metas que ambos compartilham.	Sentem-se envolvidos em uma <i>luta</i> constante com os alunos, os quais concebem com metas e preocupações opostas às suas. Creem que estes pretendem impedir o trabalho e pôr obstáculos a seu esforço e motivação.
Envolvem os alunos na tomada de decisões relacionadas com os objetivos e as estratégias necessárias para consegui-los.	Impõem as decisões relativas às metas e estratégias de aprendizagem, sem que os alunos tomem parte no processo de tomada de decisões.
Sentem que seu trabalho com os alunos é importante e que exercem um efeito positivo em sua aprendizagem.	Sentem-se frustrados e desanimados com seu trabalho docente. Sentem que não podem <i>fazer nenhuma diferença</i> na vida de seus alunos e questionam o valor de seu trabalho.
Esperam que seus alunos progridam e, na maioria das ocasiões, os alunos respondem a essas expectativas.	Esperam que os alunos fracassem, que reajam negativamente a seu esforço docente, que manifestem problemas de conduta.
Sentem-se responsáveis de que os alunos aprendam e, se estes fracassam, refletem sobre suas próprias ações e o modo em que poderiam ter sido mais eficazes.	Situam nos alunos a responsabilidade da aprendizagem e, se estes fracassam, buscam explicações em termos de sua capacidade, antecedentes familiares, motivação e outras atitudes.
Planejam a aprendizagem dos alunos. Estabelecem metas para si e para os alunos e identificam estratégias para poder alcançá-las.	Tendem a carecer de metas específicas para seus alunos. Não têm clareza sobre o que pretendem que estes consigam e não planejam as estratégias docentes necessárias para alcançar os objetivos.

Fonte: Navarro (2007, p. 143, tradução nossa, grifos conforme o original).

O quadro apresentado permite visualizar os prejuízos que a baixa autoeficácia docente provoca ao processo educacional, bem como os benefícios de sua elevação. Transpondo esses ensinamentos gerais para o contexto da Educação Especial na perspectiva da educação inclusiva, é importante conhecer e intervir, caso necessário, na autoeficácia docente para a inclusão escolar, a fim de que o professor acredite em suas competências e habilidades, de modo a encontrar motivação para exercer sua função da melhor maneira possível. Essa concepção desencadeou o estudo de tradução e validação da *Teacher Efficacy for Inclusive Practices Scale (TEIP)*, de autoria de Sharma, Loreman e Forlin (2012), que resultou na versão brasileira *Escala de Eficácia Docente para Práticas Inclusivas (EEDPI)* (Martins; Chacon, 2020).

Em seu processo de validação, a EEDPI foi aplicada a uma amostra de 308 professores da Educação Básica. A análise fatorial exploratória, após a exclusão de dois itens, concluiu pela existência de dois fatores, cada um deles com oito itens: “Regência de sala de aula”, com pesos fatoriais elevados nos enunciados referentes à gestão de comportamentos e estratégias de ensino; e “Planejamento e colaboração”, com altas cargas fatoriais nas habilidades para trabalhar conjuntamente com outros profissionais e planejar atividades. A análise de correlação junto a uma escala de autoeficácia docente genérica, anteriormente validada no país, constatou sua validade de critério (Martins; Chacon, 2020).

A TEIP (Sharma; Loreman; Forlin, 2012), em sua versão original, foi validada em quatro países (Canadá, Austrália, China e Índia), totalizando a participação de 609 professores em formação inicial. Seus 18 itens destinam-se a avaliar a autoeficácia docente para desenvolver práticas escolares inclusivas, abrangendo a utilização de estratégias educacionais que promovem a inclusão, o trabalho conjunto com familiares e outros profissionais, além do manejo de comportamentos em sala de aula. Sua criação se deu em consonância ao preceito de que a autoeficácia se altera conforme os contextos e as tarefas, isto é, o fato de um professor apresentar alta autoeficácia para o ensino da Matemática não significa que sua autoeficácia para o ensino de Línguas também seja elevada. Semelhantemente, pode sentir-se extremamente capaz para ensinar estudantes de determinadas etapas escolares, contudo ter dúvidas sobre sua eficácia no trabalho com turmas de outros níveis.

Dessa maneira, os autores compreendem que a inclusão corresponde a um contexto específico que exige determinadas habilidades dos professores para que seja bem-sucedida, de tal forma que as crenças de autoeficácia docente precisam



ser mensuradas especificamente. Nessa direção, entendemos que um professor pode confiar em suas capacidades para incluir determinada modalidade de estudante público da Educação Especial e não outra, isto é, o fato de sentir-se munido dos conhecimentos e das habilidades necessárias para a inclusão escolar de um aluno com surdez não significa que o professor apresentará o mesmo nível de autoeficácia para incluir um estudante com autismo, por exemplo.

Bandura (1997), igualmente, alerta para a necessidade de mensurar a autoeficácia com respeito a capacidades particularizadas, pois existem variações de acordo com as áreas de atividade e, inclusive, há oscilações dentro de uma determinada área, conforme as exigências e as situações envolvidas. Sob esse prisma, o presente estudo tem como objetivo adaptar a EEDPI, versão brasileira da escala idealizada por Sharma, Loreman e Forlin (2012), para a mensuração da autoeficácia docente em relação a dois públicos: estudantes com altas habilidades/superdotação (AH/SD) e com deficiência intelectual (DI). Tais especificidades foram eleitas por compartilharem o fato de as necessidades educacionais implicadas derivarem do distanciamento dos padrões médios de capacidade cognitiva, de maneira a ocuparem os extremos da distribuição gaussiana de inteligência, entendida como o conjunto de aptidões responsáveis pelo desempenho cognitivo, as quais resultam da interação entre herança genética e experiências socioculturais, podendo-se agrupar fatores intelectuais mais específicos com habilidades cognitivas mais gerais (Pérez; Medrano, 2013; Sánchez Aneas, 2013; Vygotsky, 1981).

## **Método**

Considerando-se que a EEDPI apresenta qualidade psicométrica para medir a autoeficácia docente em relação à inclusão educacional, tivemos por objetivo adaptá-la, de modo a originar duas escalas: uma delas voltada para as práticas inclusivas com alunos com AH/SD e outra, com alunos com DI. Esta pesquisa se justifica pela necessidade de particularizar a mensuração da autoeficácia, considerando as variações existentes conforme as diversificações nas áreas de atividade ou, até mesmo, dentro de uma área específica (Bandura, 1997).

O projeto de pesquisa foi aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” (Unesp), CAAE nº 47297315.9.0000.5406, e todos os participantes leram e assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, recebendo uma cópia.

Com vistas a adaptar a EEDPI, formando outras duas escalas direcionadas às AH/SD e à DI, alteramos alguns itens da versão validada, a fim de adequá-las às características e necessidades dos estudantes aos quais fazem referência. Essas alterações foram discutidas no Grupo de Estudos e Pesquisa em Educação Inclusiva (GEPEI) da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, liderado pela primeira autora deste capítulo.

## **Análise de consistência interna**

As novas escalas foram preenchidas por acadêmicos do último semestre do Curso de Pedagogia de duas instituições de Ensino Superior, uma pública federal e outra privada.

Para isso, entramos em contato com os coordenadores dos cursos e solicitamos a relação de e-mails dos prováveis formandos. Enviamos as escalas (AH/SD e DI) por meio do Formulário Google. A escala voltada para as AH/SD foi preenchida por 19 acadêmicos e a dirigida à DI, por 17.

Os participantes eram majoritariamente do gênero feminino: 16 eram mulheres (84,21%) e três, homens (15,79%), sendo 14 os estudantes da instituição pública (73,68%) e cinco os da instituição particular (26,32%).

Os dados foram tabulados no software *Microsoft Excel*, importados e analisados estatisticamente no *Statistical Package for Social Sciences* (SPSS), versão 22.0, por meio do Coeficiente de Alfa de Cronbach.

## **Análise da validade do instrumento**

Na sequência, abriu-se chamada pública para 60 vagas em cursos de formação de professores para práticas inclusivas,<sup>1</sup> sendo que metade dessas vagas era destinada ao estudo da temática AH/SD e a outra metade tinha como foco a DI. Apenas 36 vagas foram preenchidas, de maneira que 22 professores cursaram a formação em DI (Grupo A) e 14, em AH/SD (Grupo B). Ambos os grupos eram formados, em sua maioria, por mulheres (95,45% e 92,86%, respectivamente).

---

1 Para conhecer os conteúdos e metodologias envolvidos nos cursos de formação oferecidos, consulte Martins (2018).

Antes de iniciar o respectivo curso, cada grupo preencheu a escala referente à temática da formação, tornando a respondê-la ao final de dez encontros formativos. Os dados referentes ao preenchimento das escalas no pré-teste (antes do curso) e pós-teste (depois do curso) foram analisados no SPSS.

O teste de Shapiro-Wilk atestou a não normalidade da amostra, logo, decidiu-se pelos testes de Mann-Whitney e de Wilcoxon para analisar se as escalas eram sensíveis aos efeitos da intervenção. O primeiro verifica se grupos distintos são oriundos da mesma população e o segundo analisa a significância de diferenças intragrupos.

## Resultados e discussão

Inicialmente, alteramos as afirmativas que se fizeram necessárias, para abarcar as peculiaridades dos estudantes em questão. O Quadro 2 expõe as modificações empreendidas.

Quadro 2 – Alterações nos itens da EEDPI  
segundo a escala originada (continua)

Nº do item	EEDPI	EEDPI – Deficiência intelectual	EEDPI – Altas habilidades/superdotação
5	Consigo avaliar com precisão a compreensão do aluno em relação ao que ensinei.	Mantido.	Consigo avaliar com precisão os conhecimentos dos alunos.
6	Consigo propor desafios adequados a alunos muito capazes.	Consigo propor desafios adequados a alunos com deficiência intelectual.	Mantido.
9	Tenho confiança na minha capacidade de envolver os pais nas atividades escolares dos seus filhos com deficiência.	Tenho confiança na minha capacidade de envolver os pais nas atividades escolares dos seus filhos com deficiência intelectual.	Tenho confiança na minha capacidade de envolver os pais nas atividades escolares dos seus filhos com altas habilidades/superdotação.

Quadro 2 – Alterações nos itens da EEDPI segundo a escala originada (conclusão)

10	Tenho confiança em planejar atividades educacionais para que as necessidades individuais dos alunos com deficiência sejam adequadamente atendidas.	Tenho confiança em planejar atividades educacionais para que as necessidades individuais dos alunos com deficiência intelectual sejam adequadamente atendidas.	Tenho confiança em planejar atividades educacionais para que as necessidades individuais dos alunos com altas habilidades/superdotação sejam adequadamente atendidas.
12	Consigo trabalhar em colaboração com outros profissionais (por exemplo, professores itinerantes; especialistas; professores do AEE; intérprete de LIBRAS etc.) na elaboração de planos educacionais para alunos com deficiência.	Consigo trabalhar em colaboração com outros profissionais (por exemplo, professores itinerantes; especialistas; professores do AEE; etc.) na elaboração de planos educacionais para alunos com deficiência intelectual.	Consigo trabalhar em colaboração com outros profissionais (por exemplo, professores itinerantes; especialistas; professores do AEE; etc.) na elaboração de planos educacionais para alunos com altas habilidades/superdotação.
13	Sou capaz de trabalhar em conjunto com outros profissionais e funcionários (por exemplo, auxiliares, outros professores) para ensinar alunos com deficiência em sala de aula.	Sou capaz de trabalhar em conjunto com outros profissionais e funcionários (por exemplo, auxiliares, outros professores) para ensinar alunos com deficiência intelectual em sala de aula.	Sou capaz de trabalhar em conjunto com outros profissionais e funcionários (por exemplo, auxiliares, outros professores) para ensinar alunos com altas habilidades/superdotação em sala de aula.
16	Tenho confiança em fornecer informações sobre as leis e as políticas relacionadas à inclusão de alunos com deficiência às pessoas que conhecem pouco desse assunto.	Tenho confiança em fornecer informações sobre as leis e as políticas relacionadas à inclusão de alunos com deficiência intelectual às pessoas que conhecem pouco desse assunto.	Tenho confiança em fornecer informações sobre as leis e as políticas relacionadas à inclusão de alunos com altas habilidades/superdotação às pessoas que conhecem pouco desse assunto.

Fonte: Elaboração própria (2018).

Frisa-se que os itens 1, 2, 3, 4, 7, 8, 11, 14 e 15 não sofreram alterações para nenhuma das versões propostas. A escala adaptada para alunos com AH/SD foi preenchida por 19 estudantes do último semestre do Curso de Pedagogia de duas instituições de Ensino Superior, uma pública e outra particular, a fim de analisarmos a consistência interna do instrumento, conforme demonstra a tabela a seguir.

Tabela 1 – Análise de consistência interna da EEDPI – Altas habilidades/superdotação com o Coeficiente de Alfa de Cronbach

Dimensão	Alfa de Cronbach	Nº de itens
Regência de sala de aula	0,87	8
Planejamento e colaboração	0,84	8
Escala completa	0,92	16

Fonte: Elaboração própria (2018).

Verifica-se, na Tabela 1, que a versão da EEDPI para AH/SD apresenta consistência interna, tanto em cada uma de suas subescalas quanto em sua constituição como um todo.

Para a análise da consistência interna da versão da EEDPI para DI, contamos com a participação de 17 acadêmicos do último semestre do Curso de Pedagogia das instituições supracitadas. Os dados são focalizados na Tabela 2.

Tabela 2 – Análise de consistência interna da EEDPI – Deficiência intelectual com o Coeficiente de Alfa de Cronbach

Dimensão	Alfa de Cronbach	Nº de itens
Regência de sala de aula	0,82	8
Planejamento e colaboração	0,84	8
Escala completa	0,90	16

Fonte: Elaboração própria (2018).

Similarmente ao ocorrido com a versão para AH/SD, verifica-se a consistência interna da versão para DI, a qual apresenta bons resultados em suas subescalas, assim como em sua estrutura global.

Vale salientar que o número de respondentes não nos permitia realizar uma análise fatorial, por isso, extraiu-se somente o coeficiente de alfa de Cronbach, medida de fiabilidade, mas que não nos informa sobre a dimensionalidade da escala (Marôco; Garcia-Marques, 2006).

Na sequência, essas escalas foram respondidas pelos professores participantes ao mesmo tempo, antes do início da formação. A formação do Grupo A teve início imediatamente em seguida, enquanto que o Grupo B iniciou o curso depois de dois meses. Por essa razão, o Grupo B realizou o pré-teste duas vezes: no momento da matrícula, somado ao Grupo A, e no dia de início do curso sobre AH/SD. A Tabela 3 apresenta os resultados das escalas nos diferentes momentos de aplicação.

Tabela 3 - Variação das pontuações dos Grupos A e B na EEDPI (DI e AH/SD) durante os pré e pós-testes

	Etapas	Variação (min – max)	Mediana	Dispersão (Q1- Q3)*
Grupo A	Pré-teste	64 - 84	69,50	67,25 - 79,25
	Pós-teste	66 - 93	77,00	73,75 - 84,00
Grupo B	Pré-teste1	60 - 88	70,50	65,50 - 81,25
	Pré-teste2	44 - 88	68,50	62,25 - 75,25
	Pós-teste	49 - 93	78,00	66,00 - 88,00

Fonte: Elaboração própria (2018). \* Amplitude interquartis.

Verifica-se que os resultados dos pós-testes foram superiores aos dos pré-testes. Para saber se as diferenças constatadas apresentavam significância estatística, recorreremos ao teste de Wilcoxon, considerando-se aceitável o nível de 5% (0,05), como mostra a Tabela 4.

Tabela 4 - Nível de significância das diferenças intragrupos A e B na EEDPI (DI ou AH/SD) a partir do teste de Wilcoxon

<b>Grupos comparados</b>	<b>Valores de p</b>
Grupo A Pré X Grupo A Pós	< 0,001
Grupo B Pré1 X Grupo B Pré2	0,13
Grupo B Pré2 X Grupo B Pós	0,04

Fonte: Elaboração própria (2018).

Nota-se uma diferença estatisticamente significativa entre o pré e o pós-teste do Grupo A, evidenciando que houve crescimento na autoeficácia dos professores que participaram do curso sobre DI, o qual foi captado pela EEDPI-DI. O comparativo entre os resultados dos pré-testes 1 e 2 do Grupo B não apresentou diferença significativa, visto que a formação ainda não havia ocorrido. Já o cotejo dos resultados obtidos ao início e ao final do curso de AH/SD revela significância estatística que também aponta para o aumento da autoeficácia docente, confirmando a validade da EEDPI-AH/SD. Com vistas a confirmar a validade das escalas, realizamos o teste de Mann-Whitney a fim de comparar a significância das diferenças entre os Grupos A e B, conforme a Tabela 5.

Tabela 5 - Nível de significância das diferenças entre os resultados dos Grupos A e B na EEDPI (DI ou AH/SD) a partir do teste de Mann-Whitney

<b>Grupos comparados</b>	<b>Valores de p</b>
Grupo A Pré X Grupo B Pré1	0,95
Grupo A Pré X Grupo B Pré2	0,23
Grupo A Pós X Grupo B Pré2	0,003
Grupo A Pós X Grupo B Pós	0,64

Fonte: Elaboração própria (2018).

Observa-se que o único cotejo a apresentar significância estatística refere-se ao comparativo entre o pós-teste do Grupo A e o pré-teste2 do Grupo B, isto é, quando o primeiro já havia passado pela intervenção formativa e apresentava maior autoeficácia e o segundo estava prestes a iniciar sua formação. É possível

constatar que os grupos possuíam autoeficácia equivalente quando ainda não tinham sido submetidos à intervenção, e tal equivalência reapareceu depois que ambos concluíram a formação. As escalas foram capazes de apreender as oscilações ocorridas ao longo do processo interventivo, mostrando-se instrumentos úteis para a avaliação da autoeficácia de professores em relação à inclusão de alunos com DI e com AH/SD.

É essencial conhecer a autoeficácia docente para a inclusão, porque os objetivos tendem a orientar e motivar a conduta humana, no entanto seu estabelecimento está ancorado na percepção das capacidades pessoais (Salanova *et al.*, 2004). Tendo em vista que a prática docente é norteadada pelos objetivos educacionais, temos que o esforço e a persistência do professor diante dos obstáculos estão associados às crenças que possui acerca de sua eficácia para cumpri-los, uma vez que há a tendência humana de evitar realizar tarefas para as quais se considera possuir pouca competência (Pedro, 2011). Estudos apontam para a existência de relação entre autoeficácia docente e atitudes com respeito à inclusão (Urton; Wilbert; Hennemann, 2014; Yada; Savolainen, 2017). Sabendo-se que os professores têm inclinações a acolher a diversidade do público da Educação Especial de maneira distinta (Omote; Baleotti; Chacon, 2014), cumpre dimensionar suas crenças sobre as próprias capacidades em ensinar estudantes que se afastam da média em termos cognitivos, como é o caso deste estudo, ou que apresentam outras necessidades educacionais especiais, a fim de auxiliá-los no fortalecimento da autoeficácia para a inclusão escolar. Desse modo, torna-se relevante conhecer a autoeficácia dos professores e propor intervenções, sempre que necessário.

Quando a autoeficácia docente está elevada, suas escolhas didáticas costumam ser mais acertadas em consideração às características dos educandos, que, por sua vez, exibem melhor desempenho acadêmico e aumentam sua autoeficácia, favorecendo a motivação para o estudo (Bzuneck, 1996). Assim, as crenças de autoeficácia dos professores desempenham um importante papel na concretização da educação inclusiva, a qual deve ter como características a universalidade, a qualidade e a equidade, a fim de que promova o desenvolvimento pleno dos estudantes e colabore para a redução das desigualdades sociais. Essa missão exige reflexões e ações colaborativas, desenvolvidas sob um clima de solidariedade e partilha, de sorte que todos os envolvidos estejam dispostos a aprender conjuntamente (Jesus; Vieira, 2011). Trabalhar de maneira colaborativa, seja com outros professores, seja com profissionais ou



familiares, pode ser uma tarefa desafiadora, pois requer diálogo e concessões, sem quaisquer posicionamentos de superioridade ou inferioridade, o que demanda autoeficácia.

No contexto da educação inclusiva, é importante que o professor se sinta capaz de planejar e empregar estratégias educacionais adequadas à diversidade, as quais estimulem as potencialidades dos discentes; avaliar seus conhecimentos prévios e em processo de consolidação, ao mesmo tempo em que examina sua própria intervenção pedagógica; atuar em conjunto com a família e outros profissionais; estabelecer relações respeitosas e produtivas, em benefício da aprendizagem e do desenvolvimento de todos os estudantes.

### **Considerações finais**

Este capítulo teve por objetivo adaptar a Escala de Eficácia Docente para Práticas Inclusivas para a mensuração da autoeficácia de professores no que tange aos alunos com DI e com AH/SD, com vistas a constituir instrumentos que possam auxiliar na proposição de intervenções oportunas.

Em sua versão original, a escala trata especificamente de alunos com deficiência, genericamente, em cinco de seus itens, os quais foram associados à DI ou à AH/SD, conforme a versão. Outros dois itens também foram modificados, a fim de que se adequassem ao público de referência do instrumento.

As versões adaptadas da escala foram respondidas por 19 estudantes do último semestre do Curso de Pedagogia de duas instituições de Ensino Superior. A análise de consistência interna apontou para a confiabilidade de ambos os instrumentos propostos. As escalas foram usadas em intervenções formativas, e a variação desencadeada na autoeficácia docente, constatada a partir da comparação dos níveis apresentados antes e depois de processos de formação, evidenciam sua validade.

Em razão do pequeno número de participantes no presente estudo, não foi possível analisar/confirmar a estrutura fatorial dos instrumentos. Recomenda-se que essas versões sejam aplicadas a amostras maiores, para que suas dimensionalidades possam ser avaliadas por meio de análise fatorial.

## Referências

- BANDURA, A. Regulation of Cognitive Process Through Perceived Self-efficacy. **Developmental Psychological**, v. 25, n. 05, p. 729-735, 1989. Disponível em: <https://psycnet.apa.org/record/1990-04116-001>. Acesso em: 15 mai. 2024.
- BANDURA, A. **Self-efficacy**: the exercise of control. New York: W.H. Freeman and Company, 1997.
- BRASIL. [Constituição (1988)]. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília: Imprensa Oficial, 1988. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/Constituicao/Constituicao.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao.htm). Acesso em: 15 mai. 2024.
- BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília: Senado Federal, 1996. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/l9394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm). Acesso em: 28 jul. 2024.
- BZUNECK, J. A. Crenças de auto-eficácia de professoras do 1º grau e sua relação com outras variáveis de predição e de contexto. **Arquivos Brasileiros de Psicologia**, v. 48, n. 04, p. 57-89, 1996. Disponível em: <https://www.uky.edu/~eushe2/Pajares/Bzuneck.pdf>. Acesso em: 18 fev. 2024.
- CINTRA, G. M. S; RODRIGUES, S. D; CIASCA, S. M. Inclusão escolar: há coesão nas expectativas de pais e professores? **Revista Psicopedagogia**. São Paulo: ABPp, v. 26, n. 79, p. 55-64, 2009. Disponível em: <https://pepsic.bvsalud.org/pdf/psicoped/v26n79/v26n79a08.pdf>. Acesso em: 25 mar. 2024.
- FONTES, R. S. **Ensino colaborativo**: uma proposta de educação inclusiva. Araraquara, SP: Junqueira & Marin, 2009.
- JESUS, D. M.; VIEIRA, A. B. Formação de profissionais da educação e inclusão escolar: conexões possíveis. In: MAGALHÃES, R. C. B. P. (org.). **Educação inclusiva e escolarização**: política e formação docente. Brasília: Liber Livro, 2011. p. 135-156.
- MARÔCO, J.; GARCIA-MARQUES, T. Qual a fiabilidade do alfa de Cronbach? Questões antigas e soluções modernas? **Laboratório de Psicologia**, v. 04, n. 01, p. 65-90, 2006. Disponível em: <http://repositorio.ispa.pt/handle/10400.12/133>. Acesso em: 13 out. 2024.
- MARTINS, B. A. **Autoeficácia docente no contexto da educação inclusiva**: instrumentos de medida e formação de professores baseada em experiências vicárias. 2018. 326 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Filosofia e Ciências, Marília, 2018.
- MARTINS, B. A.; CHACON, M. C. M. Escala de Eficácia Docente para Práticas Inclusivas: validação da *Teacher Efficacy for Inclusive Practices (TEIP) Scale*. **Revista Brasileira de Educação Especial**, v. 26, n. 1, p. 1-16, jan./abr. 2020. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbee/a/RnbhXg4VdQwF9FTmgYK5Hqv/>. Acesso em: 13 out. 2024.

NAUJORKS, M. I. Stress e inclusão: indicadores de stress em professores frente a inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais. **Revista Educação Especial**, Santa Maria, n. 20, p. 117-125, 2002. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial/article/view/5125/3105>. Acesso em: 27 nov. 2024.

NAVARRO, L. P. **Autoeficacia del profesor universitario**: Eficacia percebida e prática docente. Madrid: Narcea, S. A. de ediciones, 2007.

OMOTE, S.; BALEOTTI, L. R.; CHACON, M. C. M. Escala de atitudes sociais em relação à inclusão: versão específica para cada categoria de deficiência. **Revista Diálogos e Perspectivas em Educação Especial**, Marília, v. 01, n. 01, p. 21-28, jun./dez. 2014. Disponível em: <http://www2.marilia.unesp.br/revistas/index.php/dialogoseperspectivas/article/view/4032>. Acesso em: 22 jun. 2024.

PEDRO, N. Auto-eficácia e satisfação profissional dos professores: colocando os construtos em relação num grupo de professores do ensino básico e secundário. **Revista de Educação**, Lisboa, v. 18, n. 01, p. 23-47, 2011. Disponível em: <http://repositorio.ul.pt/handle/10451/5294>. Acesso em: 22 dez. 2023.

PÉREZ, E.; MEDRANO, L. A. Teorías contemporáneas de la inteligencia. Una revisión crítica de la literatura. **Psiencia: Revista Latinoamericana de Ciencia Psicológica**, Buenos Aires, v. 05, n. 02, p. 105-118, nov. 2013. Disponível em: <http://www.psiencia.org/ojs/index.php/psiencia/article/view/113>. Acesso em: 22 dez. 2023.

SALANOVA, M. *et al.* Éxito académico y expectativa de éxito: el rol mediador de la autoeficacia académica. *In*: SALANOVA, M. *et al.* (org.). **Nuevos horizontes em La investigación sobre La autoeficacia**. Castelló de la Plana: Publicacions de La Universitat Jaume I, D. L., 2004. p. 237-243.

SÁNCHEZ ANEAS, A. **Altas capacidades intelectuales**: sobredotación y talentos: Detección, evaluación, diagnóstico e intervención educativa y familiar. Formación Alcalá: Alcalá la Real, 2013.

SHARMA, U.; LOREMAN, T.; FORLIN, C. Measuring teacher efficacy to implement inclusive practices. **Journal of Research in Special Educational Needs**, v. 12, n. 01, p. 12-21, 2012. Disponível em: <https://onlinelibrary.wiley.com/doi/abs/10.1111/j.1471-3802.2011.01200.x>. Acesso em: 29 abr. 2024.

URTON, K.; WILBERT, J.; HENNEMANN, T. Attitudes towards Inclusion and Self-Efficacy of Principals and Teachers. **Learning Disabilities: A Contemporary Journal**, v. 12 n. 02, p. 151-168, 2014. Disponível em: <https://eric.ed.gov/?id=EJ1047459>. Acesso em: 09 out. 2024.

VYGOTSKY, L. S. The genesis of higher mental functions. *In*: WERTSCH, J. V. (Ed.). **The concept of activity in soviet psychology**. New York: Sharpe, 1981. p. 144-189.

YADA, A.; SAVOLAINEN, H. Japanese in-service teachers' attitudes toward inclusive education and self-efficacy for inclusive practices. **Teaching and Teacher Education**, v. 64, p. 222-229, mai. 2017. Disponível em: <https://doi.org/10.1016/j.tate.2017.02.005>. Acesso em: 29 out. 2024.

## 9

# O trabalho articulado do profissional de apoio no contexto da inclusão: expectativas de profissionais da educação

Fernanda Matrigani Mercado Gutierrez de Queiroz

Sara Gusmão Guimarães

Mariana Moraes Lopes

DOI: 10.52695/978-65-5456-111-2.9

### Considerações iniciais

Este capítulo relata uma pesquisa decorrente da oficina realizada em Salvador, como parte da programação do I Congresso Nacional de Práticas de Ensino na Educação Inclusiva (ICNPEEI), iniciativa coletiva de Programas de Pós-Graduação em Educação e do curso de Pedagogia do campus Pantanal da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS), do Programa de Pós-Graduação em Educação e em Ciências da Reabilitação, da Universidade Federal da Bahia (UFBA), e dos programas de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Amazonas (Ufam) e da Universidade Estadual do Pará (Uepa), com o intuito de disseminar o conhecimento sobre importantes práticas de ensino nesse contexto, ampliando o acesso de diversos profissionais da área e contemplando diversas formações.

Cursaram a oficina, denominada *Professor e o Profissional de Apoio Escolar: trabalho em parceria pela inclusão*, 22 pessoas, que foram convidadas

a responder a um questionário impresso que versava sobre a temática da oficina. Na ocasião, houve apenas uma recusa, totalizando 21 sujeitos participantes da pesquisa.

Nesse sentido, este capítulo apresenta como objetivo discutir a atuação dos profissionais de apoio escolar a partir das expectativas apresentadas por diversos profissionais da educação ao cursar uma oficina de formação sobre a temática. A seguir, será abordada a perspectiva teórica que respaldou o planejamento da oficina, que foi realizada por pesquisadoras da área e autoras do presente texto.

## **Desafios na atribuição do papel do profissional de apoio**

A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (PNEEEI), do Ministério da Educação (MEC), de 2008, assim como a Lei Brasileira de Inclusão da pessoa com deficiência (LBI), Lei nº 13.146/2015, recomendam a implantação de políticas públicas para que os estudantes Público da Educação Especial (PEE) tenham garantia de acesso, permanência, participação, e aprendizagem nas escolas comuns (Brasil, 2008; Brasil, 2015). O Decreto nº 7.611/2011 considera como estudantes público-alvo da Educação Especial aqueles com deficiências (seja física, intelectual ou sensorial), com transtornos globais do desenvolvimento e com altas habilidades/superdotação (Brasil, 2011).

Nesse contexto, o profissional de apoio escolar surge como suporte importante na composição de uma rede que assegure essas garantias. Segundo pesquisas recentes, os profissionais de apoio também são conhecidos como: cuidadores escolares, auxiliares de inclusão, agentes de inclusão, auxiliar de desenvolvimento infantil, auxiliar de vida escolar, monitores, entre outros, a depender da rede de ensino que realizou sua contratação (Brasil, 2008; Brasil, 2015; Salheb, 2017, Lopes, 2018; Queiroz, 2020).

Na PNEEEI de 2008, é denominado como “cuidador ou monitor”, sabido que, conforme descrição da política,

Cabe aos sistemas de ensino, ao organizar a educação especial na perspectiva da educação inclusiva, disponibilizar as funções de instrutor, tradutor/intérprete de Libras e guia intérprete, bem como de **monitor ou cuidador** aos alunos com necessidade de apoio nas atividades de

higiene, alimentação, locomoção, entre outras que exigam auxílio constante no cotidiano escolar (Brasil, 2008, p. 17, grifo nosso).

O texto da LBI incorpora esses profissionais ao cenário da inclusão na escola, como profissional de apoio escolar, e caracteriza-o como pessoa que:

[...] exerce atividades de alimentação, higiene e locomoção do estudante com deficiência e atua em todas as atividades escolares nas quais se fizer necessária, em todos os níveis e modalidades de ensino, em instituições públicas e privadas, excluídas as técnicas ou os procedimentos identificados com profissões legalmente estabelecidas (Brasil, 2015, art. 3º, XVIII).

No entanto, essa é uma definição que abre brechas, inclusive no que diz respeito às atribuições desse profissional, uma vez que, para que a parceria aconteça de forma harmoniosa no espaço escolar, é preciso que o papel de cada profissional nesse ambiente seja bem reconhecido, estabelecendo, assim, um compromisso efetivo com a inclusão. Como levantado por Haas, Baptista e Freitas (2024, p. 4, grifos dos autores):

É possível perceber, nesse dispositivo normativo, a expressão de contornos permeados de indefinições, pois a formulação “atua em todas as atividades escolares nas quais se fizer necessária” tende a ser genérica e favorecer interpretações muito diferenciadas, ainda que haja a tentativa de limitar essa ação a partir daquilo que ela “não é”, uma vez que estão excluídas as “técnicas”, assim como os “procedimentos” adstritos a outros profissionais.

Lopes (2018) também trata sobre essa indefinição de papéis e ausência de formação como principais problemas identificados nas redes de ensino no Brasil. Em geral, toda a comunidade escolar tem dificuldade de compreender a função desses profissionais. Nem os próprios profissionais de apoio, professores e gestores estão seguros sobre tal função. Diversas pesquisas apontam que uma das queixas mais apresentadas por esses profissionais está relacionada à ausência de formação continuada e à ausência de orientação quanto a sua atuação bem como ao esclarecimento da sua função e papel no contexto educacional (Martins, 2011; Lopes, 2018; Salheb, 2017).

Em alguns lugares, a partir de leis locais, existem, inclusive, mais de uma categoria desse profissional atuando em prol da Educação Especial, como evidenciam Costa e Vilaronga (2022) em sua pesquisa realizada em um município do Pará, onde foram observadas duas funções distintas: Profissional de Apoio (Cuidador) e Profissional de Apoio (Mediador), diferenciadas pelo nível de formação e atribuições, que são explicitadas na própria lei municipal local. Apesar de o profissional mediador ter exigência formativa em Licenciatura plena em Pedagogia com especialização na área de Educação Especial e/ou inclusiva, quem exerce esse cargo tem remuneração menor do que a do professor de Educação Especial, não apresenta os direitos assegurados de uma carreira docente e não pode assumir nenhuma função que seja de responsabilidade de um profissional regulamentado, como o professor. Segundo as autoras:

Observa-se a necessidade de haver uma melhor contextualização desse profissional nos documentos normativos, tendo em vista que esses documentos não abordam de forma objetiva qual a formação necessária e quais funções devem realmente ser desempenhadas, deixando lacunas e gerando diversas interpretações (Costa; Vilaronga, 2022, p. 773).

Embora esteja presente em documentos potentes, como a PNEEEI e a LBI, os serviços dos profissionais de apoio ainda enfrentam um contexto desafiador no cenário educacional brasileiro. Giangreco *et al.* (2005) defendem que, ao mesmo tempo que são considerados recursos valiosos para os estudantes que têm necessidade do apoio, podem ter um impacto negativo no processo da inclusão para aqueles que não possuem essa necessidade, ou que sofrem com execução de forma equivocada do serviço, como, por exemplo, se oferecido na relação um para um, ou seja, um cuidador para cada estudante PEE, sem ele apresentar um perfil funcional que justifique tal demanda.

Dessa forma, é importante reforçar que esse profissional deverá ser disponibilizado quando houver necessidade e diante da demanda apresentada pelo estudante, podendo ser um profissional para cada um ou dar suporte a dois ou mais na mesma sala e mesma escola. Por isso, destaca-se a importância de uma avaliação criteriosa do perfil do estudante e das características do ambiente escolar para definir o encaminhamento dos profissionais de apoio, em uma perspectiva biopsicossocial (Lopes, 2018, Queiroz, 2020).

Diante disso, acabam ocorrendo muitas consequências na operacionalização prática, com conflitos e problemas como: desvio de função, excesso de proteção, terceirização do serviço do professor para o profissional de apoio, intervenções inadequadas, entre outros, que acabam prejudicando, de forma significativa, não apenas o desempenho, como também o bem-estar dos estudantes que necessitam desse serviço.

Há, ainda, questões mais específicas, como as que se referem ao suporte do estudante com Transtorno do Espectro Autista (TEA). Nesses casos, a Lei nº 12.764/2012 (Brasil, 2012) prevê o apoio do “acompanhante especializado” para esse público, quando se fizer necessário. O Decreto nº 8.368/2014 (Brasil, 2014), que regulamentou essa lei, reforçou o perfil dos cuidados básicos, acrescentando a responsabilidade pelo suporte às atividades de comunicação e interação social, quando isso for requerido em função das características dos estudantes:

Caso seja comprovada a necessidade de apoio às atividades de comunicação, interação social, locomoção, alimentação e cuidados pessoais, a instituição de ensino em que a pessoa com transtorno do espectro autista ou com outra deficiência estiver matriculada disponibilizará acompanhante especializado no contexto escolar, nos termos do parágrafo único do artigo 3º da Lei nº 12.764, de 2012 (Brasil, 2014, § 2º).

É importante destacar que o “acompanhante especializado”, mencionado na Lei nº 12.764/2012, não se refere ao mesmo profissional de apoio presente nas salas de aula, mesmo que se assemelhem em algumas funções, como afirmam Lopes e Mendes (2023). No que corresponde à comprovação da necessidade, o Conselho Nacional em Educação (CNE) divulgou um parecer, em novembro de 2024, que sugere que o aspecto seja avaliado a partir da perspectiva pedagógica, tendo por base o estudo de caso do estudante com TEA, e indicado no Plano de Atendimento Educacional Especializado (PAEE). Ou seja, segundo esse documento, somam-se a essas atribuições, quando e se necessário, apoio às atividades de comunicação e interação social, considerando-se a amplitude do espectro e as diversas possibilidades de desenvolvimento das pessoas com TEA (Brasil, 2024).

Apesar dos entraves colocados na atuação dessa função, sabemos que o profissional de apoio desempenha um papel importante no suporte e acompanhamento de crianças e jovens que necessitam de uma atenção individualizada. É



importante ressaltar que ainda não há regulamentação sobre alguns aspectos da área no Brasil, especialmente no que se refere ao grau de formação do profissional de apoio. É fundamental que esses profissionais recebam uma formação, acompanhamento e supervisão da sua prática, para atuar com mais eficiência e conhecimento técnico, a fim de garantir o melhor suporte possível para aqueles que precisam do seu acompanhamento diário. A formação dos profissionais de apoio, assim como em qualquer formação profissional, precisa partir dos aportes teóricos e práticos das legislações vigentes na área da Educação Especial na perspectiva inclusiva, de forma ampla e singular, além de englobar o conhecimento das competências e habilidades necessárias para a sua atuação (Guimarães *et al.*, 2024).

É importante estabelecer, ainda, que os profissionais de apoio não devem assumir as funções do professor do ensino comum ou do ensino especial. No entanto, seria um exagero não esperar que eles desenvolvam alguma atividade de suporte pedagógico, uma vez que fazem parte de uma equipe de suporte a estudantes e professores, considerando, é claro, as suas devidas diferenciações e diferentes responsabilidades. Lopes e Mendes (2021) ressaltam que o suporte oferecido por esses profissionais está relacionado diretamente às necessidades referentes à falta de autonomia que os estudantes venham a apresentar na execução das suas atividades, e não na elaboração dessas, sendo esse papel exclusivo do professor.

Assim como muitos outros serviços de apoio à inclusão, a atuação do profissional de apoio deve seguir a linha da cultura colaborativa na escola e do trabalho articulado com os demais profissionais que fazem parte da rede de apoio à inclusão, principalmente o professor (Calheiros, 2019). Ambos dividem o mesmo espaço e necessitam de articulação, diálogo e troca para a execução de um trabalho em harmonia, afinal, possuem o mesmo objetivo, que é o desempenho de qualidade dos estudantes em comum.

Vale destacar que esses desafios existentes no âmbito da inclusão escolar vêm ampliando e alcançando uma maior proporção devido ao aumento das matrículas dos estudantes PEE. A cada ano que passa, o montante cresce e a diversidade de demandas existentes fica evidente diante do, ainda precário, cenário da inclusão escolar no Brasil. Assim, cresce também a necessidade de investimentos em recursos, serviços, formação continuada, ampliação de uma rede de apoio à inclusão e criação de novas estratégias para garantir educação de qualidade para todos.

## **Sobre a oficina e o percurso metodológico da pesquisa**

Devido à perspectiva teórica apresentada e ao contexto educacional vivido nas escolas de Educação Básica, surgiu a ideia da realização desta pesquisa, associada à oficina *Professor e o Profissional de Apoio Escolar: trabalho em parceria pela inclusão*, no I Congresso Nacional de Práticas de Ensino na Educação Inclusiva (ICNPEEI), que contou com a participação de 11 professores do ensino comum ou do Atendimento Educacional Especializado (AEE), cinco profissionais da equipe de apoio, como: psicólogos, intérprete de Língua Brasileira de Sinais (Libras) e assistente social, três membros de equipe gestora escolar e dois estudantes de licenciaturas, totalizando 21 participantes de diferentes escolas de Educação Básica e de vários municípios. Todos foram devidamente informados sobre a pesquisa e, ao aceitarem participar, assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE).

Após a assinatura do TCLE, os participantes receberam um questionário impresso que continha perguntas abertas e fechadas acerca da sua expectativa em relação à oficina, dos conhecimentos prévios sobre a temática, além dos dados pessoais, se atende estudantes PEE e a caracterização da função exercida na educação inclusiva. A referida oficina contou com três horas de duração.

Quanto à análise dos dados, a caracterização dos participantes foi apresentada no Quadro 1, exposto a seguir. As opiniões decorrentes das questões abertas sobre a atuação do profissional de apoio nas suas escolas e as expectativas em relação à oficina foram analisadas conforme a Análise de Conteúdo proposta por Bardin (2011).

## **Resultados e discussão**

Os resultados serão apresentados de acordo com a caracterização dos participantes, compondo a amostra, conforme Quadro 1. Na sequência, salientam-se as categorias temáticas, acompanhadas da discussão pertinente.

Quadro 1 - Caracterização dos participantes da pesquisa (continua)

Participante	Formação	Fez outros curso	Atende alunos PAEE	Tempo na função	Carga horária semanal	Regime de contrato	Colabora com a prática
<b>Professores</b>							
1	Pedagogia	Sim	Sim	17 anos	40h	Estatutário	Sim
2	Letras	Não	Sim	3 anos	20h	-----	Sim
3	Pedagogia	Sim	Sim	1 ano	40h	Estatutário	Sim
4	Pedagogia	Sim	Sim	-----	40h	Estatutário	Sim
5	Pedagogia	Sim	Sim	2 anos	30h	Estatutário	Sim
6	História/ Psicologia	Sim	Sim	22 anos	40h	Estatutário	Sim
7	Ed. Física	Sim	Sim	7 anos	40h	Estatutário	Sim
8	Ed. Física	Sim	Sim	9 anos	40h	Estatutário	Sim
9	Ed. Física	Sim	Sim	6 meses	40h	Estatutário	Sim
10	Pedagogia	Sim	Sim	17 anos	40h	Estatutário	Sim
11	Pedagogia	-----	Sim	1 ano	40h	REDA	Sim
<b>Equipe de apoio</b>							
12	Psicologia	Sim	Sim	2 anos	40h	RTT	Sim
13	Psicologia	Sim	Sim	2 anos	40h	RTT	Sim
14	Serv. Social	Sim	Sim	2 anos	30h	REDA	Sim
15	Intérprete de Libras	Não	Sim	3 anos	20h	REDA	Sim
16	Letras/ Libras	-----	Sim	2 anos	20h	-----	Sim
<b>Equipe gestora</b>							
17	-----	-----	Sim	-----	-----	-----	Sim
18	Pedagogia	-----	-----	18 anos	40h	Estatutário	Sim
19	-----	-----	Sim	11 anos	40h	Efetivo	Sim

Quadro 1 - Caracterização dos participantes da pesquisa (conclusão)

Estudantes de licenciaturas							
20	Pedagogia*	Não	Não	4º sem	Não se aplica	Não se aplica	Sim
21	História*	Não	Não	8º sem	Não se aplica	Não se aplica	Sim

Fonte: Elaborado pelas autoras.

\*cursando

Analisando o quadro de caracterização dos participantes, pode-se notar que a maioria são professores que demonstraram o interesse em participar da oficina, com a formação predominante em Pedagogia. Observa-se também a participação de graduados em outras áreas, como Educação Física, Psicologia e História, entre outras graduações, bem como há participantes que exercem outras funções nas escolas de Educação Básica, como equipe gestora e profissionais de apoio. Dois estudantes de licenciatura também se interessaram em participar e alegaram como motivos:

Tenho em vista que o processo educacional não é somente da escola, e sim de todos, conforme a LDB. Acredito que é de imensa importância entender os processos de apoio, capacitação para este suporte no ambiente escolar e social, tendo expectativa de aprendizagem significativa, leitura de mundo menos capacitista (P20).

Como estou me formando e onde moro existe essa necessidade do conhecimento, acredito que essa oficina como profissional de apoio pode enriquecer meu conhecimento sobre o assunto (P21).

A maioria indicou já ter realizado outros cursos de formação na perspectiva educacional inclusiva para complementar sua formação inicial. Além disso, todos, exceto os estudantes, afirmaram trabalhar com alunos PEE na sua escola.

A exposição dos participantes coaduna a afirmação de Queiroz e Barbosa (2024, p. 7): “os cursos de formação inicial precisam preparar os futuros professores para atuar na diversidade, e com a presença de estudantes PAEE na sala de aula regular é urgente que a inclusão escolar seja trabalhada na formação inicial”. As referidas autoras, ao aprofundar as discussões acerca dos conheci-

mentos contemporâneos essenciais para a formação inicial docente para atuação em uma perspectiva inclusiva na educação integral, identificaram que:

[...] atualmente, a formação inicial não fornece conhecimentos essenciais para o trabalho docente acerca das temáticas da Educação Especial Inclusiva para todos os licenciandos, devido à existência de componentes curriculares optativos e não obrigatórios acerca da temática, que permitem que professores continuem se formando sem acessar as concepções e prerrogativas da área (Queiroz; Barbosa, 2024, p. 15).

O tempo na função variou bastante, desde seis meses até 22 anos de exercício, o que denota que a formação na perspectiva inclusiva é de interesse de todos os profissionais, independente do tempo de experiência na função, tendo em vista que a atuação do profissional de apoio é relativamente nova nas escolas. O regime de trabalho configurou-se majoritariamente como estatutário, aparecendo também contratados pelo Regime Especial de direito Administrativo (REDA) e outros. Algumas dessas formas de contratação podem contribuir para que a rotatividade de profissionais seja elevada, comprometendo a eficácia de atividades formativas em serviço.

A partir da Análise de Conteúdo (Bardin, 2011), emergiram, dos dados oriundos das respostas dos participantes, as seguintes categorias: a) expectativa de contribuição para a prática profissional; b) escolha em cursar a oficina; e c) atividades realizadas envolvendo os estudantes PEE.

Quanto à expectativa de a oficina vir a contribuir com sua prática profissional, a concordância foi unânime. Os participantes relataram que imaginam que a participação nessa oficina contribuirá com a prática profissional: “trará uma releitura do conhecimento sobre a temática” (P1); “agregará informações valiosas a respeito das práticas de apoio aos alunos” (P2); “me preparando sobre a importância de criar um ambiente mais inclusivo, empático e de desenvolvimento” (P3). “Hoje, quanto mais você puder adquirir conhecimento e dialogar com os pares sobre a temática da inclusão, melhor” (P5); “entender melhor as atribuições dos profissionais de apoio (P7); “entender melhor qual a função desse profissional, os limites e as possibilidades (P8).

Ainda mencionaram que “os desafios na prática são muitos, sendo necessários momentos como esses para compartilhamento de experiência e agregar conhecimentos para uma melhor prática, mais assertiva” (P13); “Orientar e

acompanhar os trabalhos das auxiliares de sala, assim como buscar outras intervenções pedagógicas para que de fato haja uma educação inclusiva” (P17). Houve outros comentários também sobre “levar os conhecimentos para outros profissionais” (P14) e oportunizar “reflexões para aprimorar as práticas e coordenação desses profissionais na rede” (P19).

As expectativas do curso se misturam entre dificuldades, de forma geral, no contexto da inclusão, assim como, especificamente, na atuação do profissional de apoio. Segundo Lopes e Mendes (2023), a ausência de formação não afeta apenas os profissionais de apoio, mas se estende para toda equipe, potencializando a dificuldade de compreensão da atuação deles por diferentes profissionais da rede. Além disso, as autoras afirmam que as incertezas e inseguranças causadas na atuação desses profissionais também estão diretamente ligadas à falta de diretrizes políticas mais claras e definidas sobre o cargo. Assim, a comunidade escolar tem buscado outras formas de diminuir os problemas, como a busca por cursos e oficinas para se instrumentalizarem melhor na inclusão, visando aprimorar os conhecimentos e serem multiplicadores nas instituições.

Sobre o motivo de cursarem a oficina, os participantes afirmaram: “para adquirir repertório estratégico” (P2); “Conhecer as discussões sobre o papel do professor e do profissional de apoio no processo de inclusão escolar” (P1); “O tema é interessante, pois tenho contato com profissional de apoio diariamente. Os alunos são acolhidos pelo profissional” (P4); “Adquirir conhecimento [...] poder ouvir os colegas sobre as suas vivências quanto a temática abordada” (P5); “Para aprender sobre o profissional de apoio escolar. Gostaria de conhecer sua atuação profissional” (P10); “Poder repassar esses conhecimentos” (P14).

Comentaram também: “Por ser minha área de atuação no espaço escolar, orientação aos cuidadores escolares” (P6); “Por estar ligada à minha área de atuação e pela possibilidade de levar conhecimento aos profissionais de apoio de minha unidade escolar” (P7); “A nossa proposta pedagógica pretende fazer uma imersão de toda a comunidade escolar em um currículo com foco na Educação Inclusiva” (P17); e “Ampliar o conhecimento na área para aprimorar a organização, monitoramento e avaliação da atuação desses profissionais na nossa rede” (P19).

Percebe-se que alguns participantes se inscreveram em busca de ampliar seus conhecimentos acerca da temática e outros, além dessa expectativa, carregavam consigo a demanda de orientar os profissionais de apoio que atuam

em sua escola ou rede de ensino, com o propósito de serem multiplicadores. Nesse sentido, apresenta-se a colocação de P13:

O tema é imprescindível para que a inclusão dos alunos de fato aconteça. São muitos os desafios presenciados na prática, fazendo-se necessário, discussões, reflexões acerca desta parceria. Expectativa de reflexão e agregar conhecimentos, para uma prática mais embasada.

Desse modo, Guimarães *et al.* (2024) afirmam a necessidade da definição e diferenciação clara do papel de todos os profissionais que compõem a rede de apoio à inclusão. Os autores também entendem, como construção coletiva o pensar em uma escola como espaço de aprendizagem que garanta a participação de todos os estudantes, sem nenhuma forma de segregação e exclusão, valorizando a diversidade e o respeito entre todos.

Por isso, considera-se importante a participação em momentos formativos, tanto no enfoque em ampliar os próprios conhecimentos teórico-práticos, como na perspectiva de orientar e multiplicar saberes para os outros profissionais da comunidade escolar.

Em relação às atividades realizadas envolvendo os estudantes PEE, os participantes apresentaram suas considerações, tendo em vista a função educacional exercida. Assim, os professores responderam: “atividades majoritariamente baseadas em imagens” (P2); “atividades de estimulação cognitiva, motora, sensorial, de orientação às famílias, aos professores e cuidadores escolares” (P6). P1 respondeu:

[...] atividades para o desenvolvimento das funções executivas, atenção, memória, percepção. Ensino dos recursos de informática, Estratégias para o desenvolvimento da Coordenação motora. Orientação sobre o uso de recursos acessíveis, ex.: caderno de pauta alargada, plano inclinado). Atividades envolvendo situações que colaboram para o desenvolvimento de habilidades para aquisição da leitura e escrita, uso de jogos pedagógicos e didáticos que desenvolvem a organização, planejamento, lidar com a frustração, esperar a vez e o uso da comunicação alternativa.

Atividades lúdicas, oficinas, jogos de mesa, contação de histórias e quebra-cabeças, além de músicas, também foram mencionadas.

Profissionais da equipe de apoio disseram: “atendimento individual, acolhimento às famílias e encaminhamento à rede socioassistencial ou monitoramento.” (P12); “atendimento individual ao aluno, orientação, acolhimento e encaminhamento às famílias” (P13); “acompanhamento da rotina escolar; adaptação nas rotinas” (P13); “escuta, acolhimento e acompanhamento” (P14).

Cada profissional trouxe sua experiência relacionada à atuação com estudantes PEE de diferentes lugares, porém contemplando estratégias semelhantes, por meio do lúdico, imagens, rotina, coordenação motora e diálogo com a família, reforçando a ideia do olhar individualizado.

## **Considerações finais**

Levando em conta as expectativas apresentadas por diversos profissionais da educação ao cursar uma oficina de formação sobre os profissionais de apoio, percebe-se a urgente necessidade de investimento formativo sobre inclusão escolar e a definição do papel dos profissionais que compõem a rede de apoio à inclusão.

A problemática da ausência de formação, tanto inicial como continuada, mantém-se, porém, tem aumentado o movimento de busca e iniciativas em diferentes ambientes. Considerando que é uma obrigatoriedade por lei, os gestores e suas equipes se sentem despreparados para tal situação, embora seja essencial que a equipe se capacite para garantir a educação de qualidade para todos. A inclusão vem apresentando novas perspectivas para o ensino, assim como para os profissionais que atuam como suporte aos professores. Entre esses profissionais, destaca-se o profissional de apoio, que, em conjunto com a rede de apoio, possui um papel essencial na redução dos desafios enfrentados pelos professores em sua prática. Para a atuação dos profissionais de apoio recente nesse cenário, essa tem sido uma das principais temáticas provocadoras, pois, além de ser um personagem novo no contexto educacional, a legislação é frágil e indefinida, provocando ainda muitas dúvidas e desafios na prática desses profissionais.

O contexto da inclusão é crescente e demanda, além de conhecimento técnico, uma prática colaborativa. Por isso, é imprescindível que fique claro a necessidade de formação para toda equipe escolar sobre a definição e o papel de cada um dentro desse contexto, bem como a importância do trabalho colaborativo e articulado. Cada profissional, com seu saber e sua prática, deve



trabalhar em conjunto com todos da equipe escolar, entendendo que a inclusão é responsabilidade de todos, sendo inadequado direcionar esse trabalho apenas ao profissional de apoio, o qual faz parte da rede e não pode ser o único responsável pelo processo de inclusão dos estudantes PEE.

Portanto, os participantes buscaram e realizaram a oficina com o objetivo de aprimorar sua prática, ampliar os conhecimentos para garantir que essa inclusão aconteça na prática e conhecer o papel de cada um dentro da rede. Além disso, visavam se tornar agentes multiplicadores do conhecimento, a fim de desenvolverem uma prática mais assertiva dentro das escolas.

Diante do contexto abordado sobre as atividades realizadas com os estudantes PEE, apesar de as atividades serem realizadas por diferentes profissionais, apresentaram semelhanças, a exemplo do olhar individualizado, o uso do lúdico, do visual, trabalhar a coordenação motora e a importância do diálogo com as famílias.

É necessário destacar a importância desse olhar individualizado dentro do coletivo, trazido por alguns participantes. As necessidades, os interesses, as habilidades, tudo precisa ser levado em conta de forma individual, de acordo com a demanda de cada estudante, que independe do seu diagnóstico, pensando nas adaptações quando houver necessidade. Porém, é preciso valorizar também as práticas universais e coletivas que respeitem essas diferenças, ampliando o repertório de engajamento, recursos, estratégias e avaliações diversificadas para toda turma, não necessariamente sempre de forma individualizada para cada estudante. Assim, conclui-se que a formação ainda é um ponto fundamental e urgente de investimento não somente para o professor, mas para todos os envolvidos na comunidade escolar.

## Referências

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Tradução de Luís Antero Reto e Augusto Pinheiro. Lisboa: Edições 70, 2011.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Documento elaborado pelo Grupo de Trabalho nomeado pela Portaria nº 555/2007, prorrogada pela Portaria nº 948/2007. Brasília: MEC/SEESP, 2008. p. 15. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeducspecial.pdf>. Acesso em: 10 dez. 2024.

BRASIL. **Decreto nº 7.611, de 17 de novembro de 2011.** Dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências. Brasília: Diário Oficial da União, 2011. Disponível em: <https://www.planalto.gov.br/ccivil03/ato2011%202014/2011/decreto/d761>. Acesso em: 10 dez. 2024.

BRASIL. **Lei nº 12.764, de 27 de dezembro de 2012.** Institui a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista. Brasília: Diário Oficial da União, 2012. Seção 1, p. 2. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2011-2014/2012/lei/l12764.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/l12764.htm). Acesso em: 08 fev. 2025.

BRASIL. **Decreto nº 8.368, de 18 de novembro de 2014.** Regulamenta a Lei nº 12.764, de 27 de dezembro de 2012, que institui a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista. Brasília: Diário Oficial da União, 2014. Seção 1, p. 4. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2011-2014/2014/decreto/d8368.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/decreto/d8368.htm). Acesso em: 08 fev. 2025.

BRASIL. **Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015.** Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Brasília: Presidência da República, Casa Civil, 2015. 31 p. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm). Acesso em: 08 fev. 2025.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **Parecer CNE/CP nº 50, de 5 de novembro de 2024.** Parecer sobre a educação de estudantes com Transtorno do Espectro Autista (TEA). Brasília: CNE/CP, 2024. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=265021-pcp050-23-reanalise&category\\_slug=dezembro-2023-pdf&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=265021-pcp050-23-reanalise&category_slug=dezembro-2023-pdf&Itemid=30192). Acesso em: 12 dez. 2024.

CALHEIROS, D. S. **Rede de apoio à escolarização inclusiva na educação básica: dos limites às possibilidades.** 2019. 204 f. Tese (Doutorado em Educação) — Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2019.

COSTA, J. D.; VILARONGA, C. A. Papéis dos profissionais de apoio escolar na educação infantil em um município do Pará. **Zero-a-Seis**, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, v. 24, n. especial, p. 769-793, jul./jul. 2022. DOI: <https://doi.org/10.5007/1518-2924.2022.e83574>. Acesso em: 09 fev. 2025.

GIANGRECO, M. F.; YUAN, S.; MCKENZIE, B.; CAMERON, P.; FIALKA, J. “Be Careful What You Wish for ...”: Five Reasons to Be Concerned About the Assignment of Individual Paraprofessionals. **TEACHING Exceptional Children**, v. 37, n. 5, p. 28-34, 2005. Disponível em: <https://doi.org/10.1177/004005990503700504>. Acesso em: 11 dez. 2024.

GUIMARÃES, S. G.; LOPES, M. M.; MACHADO, T. A.; QUEIROZ, F. M. M. G. de. Necessidades formativas do Profissional de Apoio no Brasil. In: CONGRESSO INTERNACIONAL 50 ANOS APÓS ABRIL: DIVERSIDADE, EQUIDADE E INCLUSÃO, 8., 2024, Lisboa/Portugal. **Anais [...]**. Lisboa: Pró-Inclusão: Associação Nacional de Docentes de Educação Especial Instituto de Educação da Universidade de Lisboa, 2024. p. 164-168. Disponível em: [https://congressoandee.weebly.com/uploads/1/6/4/6/16461788/atas\\_congresso\\_50\\_anos\\_apos\\_abril\\_-\\_lisboa\\_2024.pdf](https://congressoandee.weebly.com/uploads/1/6/4/6/16461788/atas_congresso_50_anos_apos_abril_-_lisboa_2024.pdf). Acesso em: 10 dez. 2024

HAAS, C.; BAPTISTA, C. R.; FREITAS, C. R. Profissional de apoio escolar e políticas públicas em educação especial. **Cadernos de Pesquisa**, v. 54, e10545, p. 1-14, 2024. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/1980531410545>. Acesso em: 12 dez. 2024.

LOPES, M. M. **Perfil e atuação dos profissionais de apoio à inclusão escolar**. 2018. 169 f. Dissertação (Mestrado em Educação Especial) — Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2018. Disponível em: <https://repositorio.ufscar.br/handle/ufscar/9899>. Acesso em: 10 dez. 2024.

LOPES, M. M.; MENDES, E. G.; Profissionais de apoio à inclusão escolar: motivos para demandas e atribuições. **Olhar de Professor**, [S. l.], v. 24, p. 1–18, 2021. DOI: 10.5212/OlharProfr.v.24.19649.087. Disponível em: <https://revistas.uepg.br/index.php/olharde-professor/article/view/19649>. Acesso em: 12 dez. 2024.

LOPES, M. M.; MENDES, E. G. Profissionais de apoio à inclusão escolar: quem são e o que fazem esses novos atores no cenário educacional? **Rev. Bras. Educ.**, Rio de Janeiro, v. 28, e280081, p. 1-24, 2023. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/yqP8xC4sNcMRTRRqJXPBw8w/>. Acesso em: 10 dez. 2024.

SALHEB, J. N. **O papel do cuidador escolar a luz da legislação brasileira**. 2017. 24 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Especialização em Política Educacional) — Universidade Federal do Amapá, Macapá, 2017.

QUEIROZ, F. M. M. G. **Comunidade colaborativa virtual**: possibilidade formativa para os cuidadores escolares de estudantes com deficiência. 2020. 277 f. Tese (Doutorado em Psicologia Escolar e do Desenvolvimento Humano) – Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2020. Disponível em: <https://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/47/47131/tde-28052020-173530/pt-br.php>. Acesso em: 14 dez. 2024.

QUEIROZ, F.M. M. G.; BARBOSA, R. S. Conhecimentos contemporâneos na formação inicial docente para atuar em uma perspectiva educacional inclusiva e integral. **Revista Brasileira de Educação do Campo**, [S. l.], v. 9, 2024. DOI: 10.70860/ufnt.rbec.e19385. Disponível em: <https://periodicos.ufnt.edu.br/index.php/campo/article/view/19385>. Acesso em: 14 dez. 2024.

# 10

## **Histórias em Quadrinhos que incluem: o Projeto Ciência na escola com educandos com TEA**

Hellen Cristina de Lima Bandeira  
Ivanilde Souza de Oliveira  
João Otacílio Libardoni dos Santos  
DOI: 10.52695/978-65-5456-111-2.10

### **Considerações iniciais**

Nossa sociedade é permeada por normas e padrões de comportamento que geram diversos estigmas. Segundo Goffman (2008), os estigmas são perspectivas negativas impostas sobre o outro. O Transtorno do Espectro Autista (TEA) carrega, ao longo da história e em diferentes contextos culturais, diversos estigmas. Por isso, pessoas com TEA continuam sendo mal compreendidas e frequentemente rotuladas como doentes, limitadas e incapazes, o que representa um obstáculo à inclusão (Oliveira, 2020).

Sade e Chacon (2008), ao discorrer sobre os papéis sociais da pessoa com deficiência, contribuem com a reflexão de que os estigmas fazem com que elas busquem uma normalização para serem aceitas na sociedade, mascarando sua verdadeira essência. Os autores afirmam que, para se compreender a real dimensão da deficiência, é necessário fazer uma leitura pelo próprio olhar da pessoa com deficiência, a partir de sua verdade e de sua história, contada e recontada

por ele. Portanto, compreender a deficiência pela perspectiva da própria pessoa com deficiência é um passo essencial para desconstruir estigmas sociais e promover uma inclusão que valorize sua autenticidade e singularidade.

Segundo Sadim e Santos (2016), para incluir pessoas com necessidades educacionais especiais na escola regular, é necessário mudanças no sistema educacional e, para isso, realizar reformas que impliquem na organização, flexibilização ou adequação do currículo. Nesse sentido, os autores apontam que é preciso modificar as formas de ensinar a fim de facilitar o acesso das pessoas com TEA no espaço escolar.

Nessa perspectiva, Omote (2008) destaca que a verdadeira inclusão ocorre quando se compreende que não basta apenas capacitar pessoas com deficiência, mas também transformar a comunidade em um espaço acessível, considerando aspectos arquitetônicos, geográficos e socioculturais. A inclusão real exige que a sociedade esteja preparada para atender às necessidades de todos os indivíduos, proporcionando-lhes participação cidadã plena. Sem essa compreensão, corre-se o risco de perpetuar a incapacitação social e legitimar desigualdades.

É importante destacar que, em busca do respeito às diversidades, é preciso impulsionar ações de cidadania para que haja mais reconhecimento dos direitos das pessoas com TEA, pois, de acordo com Sadim e Santos (2016), as especificidades que caracterizam o espectro de cada pessoa não devem ser elementos para a construção de desigualdades, mas, sim, norteadoras de políticas afirmativas para a construção de uma sociedade mais inclusiva. Assim, Santos *et al.* (2021) afirmam que, atualmente, a inclusão não é mais uma proposta escolar, mas sim uma proposta social. Sobre as mudanças necessárias para que haja inclusão social, Sade e Chacon (2008, p. 105) expressam que

Não bastam discursos e leis inclusivas. Há de se encontrarem os caminhos para sua efetivação. Ainda que haja dificuldades, pois constantemente a realidade apresenta limites, sabendo que o universo social do deficiente é culturalmente determinado e que suas limitações são reais, a sociedade deve quebrar o espelho que reflete essa imagem e, junto com o deficiente, buscar alternativas para viver a diversidade, respeitar os limites, as diferenças e as imperfeições, e tentar resgatar as habilidades e a beleza possível dentro desse ser.

Portanto, é essencial proporcionar o protagonismo dos educandos com TEA, para que assim possam compartilhar suas vivências, explicar o autismo mediante suas experiências e apontar as dificuldades que enfrentam, contribuindo para desconstruir os estigmas sociais (Araújo; Silva; Zanon, 2023). Com esse objetivo, este capítulo apresenta o processo de realização de um projeto de iniciação científica desenvolvido com educandos do Ensino Fundamental II com TEA, buscando fortalecer sua voz e participação.

O Projeto Ciências na Escola (PCE), fomentado pela Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado do Amazonas (Fapeam) e criado em 2004, proporciona aos estudantes da Educação Básica a oportunidade de iniciação científica nessa etapa de ensino (Rodrigues; Santos; Nowak, 2015). Nesse sentido, foi submetida uma proposta de projeto para a participação no edital de 2022 e, com a aprovação, foi possível escolher três educandos jovens cientistas para participarem como bolsistas durante cinco meses. Esses bolsistas elaboraram, cada um, uma revistinha de histórias em quadrinhos com seis mini histórias, onde desenvolveram suas próprias narrativas com as seguintes temáticas: 1) O que é ser uma pessoa com TEA? 2) Como me sinto sendo uma pessoa com TEA? 3) Como é ser um educando (a) com TEA? 4) Como é ser uma pessoa com TEA em casa? 5) Coisas que a pessoa com TEA gosta de fazer. 6) O que eu quero ser quando “crescer?”.

A partir disso, a proposta apresentada respeitou as especificidades dos educandos buscando se adaptar às habilidades de cada um, por exemplo, alguns apresentavam maior habilidade no desenho, outros na escrita. Dessa forma, o principal objetivo do projeto foi desenvolver uma estratégia pedagógica que permitisse aos educandos expressar suas percepções sobre si mesmos, enquanto pessoas com TEA, por meio das Histórias em Quadrinhos (HQ's).

## **Materiais e métodos**

A realização do PCE ocorreu em uma escola pública de tempo integral na Zona Leste de Manaus/AM. Os participantes da pesquisa foram três educandos, um do 7º ano e dois do 8º ano do Ensino Fundamental II que participavam da Sala de Recursos Multifuncionais (SRM). A professora proponente do PCE é atuante na SRM, de onde se deu a motivação para a elaboração do projeto e escolha dos pesquisadores júnior.

A pesquisa ora apresentada é de natureza qualitativa, pois se preocupa com um nível de realidade que não pode ser quantificada, ou seja, trabalha com o universo dos significados (Minayo, 1994). Como forma de alcançar os objetivos propostos no projeto, o estudo ocorreu mediante as seguintes etapas:

Quadro 1 - Etapas e descrição das etapas da proposta pedagógica

<b>Etapas</b>	<b>Descrição das Etapas</b>
Roda de Conversa	Realização das Rodas de Conversa, que foram áudio-gravadas com auxílio da ferramenta de gravação do celular, para a realização de escuta ativa das histórias de vida e experiências vivenciadas pelos educandos com TEA participantes do projeto.
Transcrição das Rodas de Conversa	Foram feitas as transcrições dos áudios gravados das narrativas para serem utilizadas na criação das histórias em quadrinhos.
Oficinas de HQ's	Realização de oficinas para o processo criativo de histórias em quadrinhos. Nesta etapa, os educandos aprenderam a finalidade das histórias em quadrinhos, suas características e como produzi-las.
Produção das HQ's	Nesta etapa, foram selecionados os trechos das transcrições para serem inseridos nos diálogos dos HQ's.
Elaboração de esboços/ storyboards	Nesta etapa, os educandos utilizaram folha de papel dividida em quadrantes e criaram os traços para representar as características dos personagens e depois inseriram os diálogos para dar sentido à construção das histórias em quadrinhos.
Transposição das HQ's para o aplicativo	Utilização do aplicativo <i>Criador da Página Comics</i> no celular para transpor as ideias realizadas nos esboços das histórias para o formato de HQ digital. O aplicativo permitiu que os educandos criassem ilustrações, controlassem gestos e o corpo dos personagens, adicionassem efeitos e criassem diálogos de modo simples e divertido. Foram oferecidas diversas opções de personagens para caracterizar a forma que se identificassem, para assim criar uma conexão de identidade.
Tarde de Autógrafos	Na etapa final, foi realizada uma apresentação das histórias em quadrinhos finalizadas, em forma de livreto digital e impresso, em uma tarde de autógrafos para a comunidade escolar.

Fonte: Elaboração própria.

## **Histórias em quadrinhos como ferramenta de inclusão e protagonismo de educandos com TEA**

Com a realização do PCE, foi possível protagonizar os educandos com TEA que fazem parte da escola, promover a aprendizagem de um modo diferenciado e ainda propor uma desmistificação sobre os estigmas a respeito das pessoas com TEA. Mantoan (2015) nos traz a reflexão de que as escolas que reconhecem e valorizam a diferença de todos têm projetos inclusivos de educação, e o ensino que ministram difere radicalmente da proposta tradicional, são promissoras. Dessa forma, foram valorizadas as experiências cotidianas dos educandos, pois proporcionou-se a narrativa de como eles se veem e o modo que eles percebem que a sociedade os enxerga por meio da elaboração das HQ's.

Nesses aspectos, Piletti e Rossato (2017) nos trazem uma perspectiva da psicologia histórico-cultural de Vigotski, ao dizer que o homem em processo de humanização e culturalização pode encontrar, nas relações com o outro, na educação escolar, as mediações e instrumentalizações necessárias e fundamentais para o desenvolvimento das funções psicológicas superiores que, estruturadas em sistemas funcionais, organizam dinamicamente a vida mental de um indivíduo nas suas relações das características produzidas historicamente pelas gerações humanas.

De acordo com a doutora em Ciências da Comunicação Sônia Luyten (2011), as HQ's podem estimular muitos exercícios de linguagem escrita e oral, sendo um excelente incentivo para as criações literárias e artísticas dos educandos. Assim, as imagens abaixo demonstram os educandos no processo de elaboração das HQ's, desenvolvendo suas habilidades criativas e narrativas.



### Imagem 1 - Educandos participando da etapa Elaboração de esboços/storyboards



Fonte: Arquivo pessoal dos pesquisadores.

Dessa forma, os educandos puderam expressar suas experiências cotidianas, sua identidade e a forma como eles percebem que a sociedade os enxerga. A partir disso, a criação de HQ's por meio de um aplicativo se apresentou como um recurso promissor para a valorização artística, o despertar do interesse pela leitura e escrita, o estímulo da criatividade, do diálogo e troca de experiências, visando estimular a aprendizagem dos educandos e promover o protagonismo de pessoas com TEA.

Matos *et al.* (2016), a partir de pesquisas realizadas sobre os direitos de crianças com TEA, discorrem que a inclusão delas não pode se limitar apenas às matrículas nas salas regulares, mas é imprescindível ampliar o acesso mediante o desenvolvimento de práticas que possibilitem aprendizagem e desenvolvimento de potencialidades. Os autores ainda destacam a importância da superação dos discursos retrógrados de que a escola e os educadores não estão preparados para atender a essa demanda social. É preciso trazer práticas pedagógicas inovadoras para a sala de aula e promover uma educação integral.

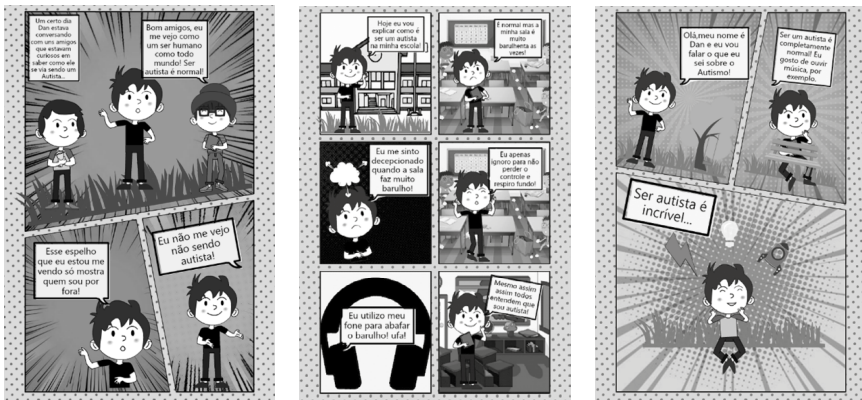
Desse modo, as primeiras etapas foram fundamentais para os estudantes, visto que, por meio das rodas de conversa, dialogavam livremente sobre os temas propostos, além de permitir que, a partir disso, fossem retiradas as principais narrativas a serem utilizadas nos HQ's. Vale ressaltar que, para alguns educandos, foi difícil falar abertamente, apresentando falas bem restritas; no

entanto, a participação da professora da SRM foi essencial para mediar as conversas e encorajar o diálogo durante a proposta do projeto.

## O Fantástico Mundo do Autismo: as concepções dos educandos sobre o TEA

As HQ's foram intituladas "O Fantástico Mundo do Autismo", pois buscou-se desmistificar os estigmas sobre o tema. Por meio delas, os educandos puderam expressar temas como: "O que é ser TEA" e "Como se veem como pessoas com TEA". As HQ's foram importantes para quebrar diversos tabus sobre o tema na escola.

Imagem 2 - Demonstração de algumas HQ's produzidas pelos educandos



Fonte: Arquivo pessoal dos pesquisadores.

Conforme demonstrado na sequência de imagens acima, pode-se notar que as histórias expõem situações comuns no cotidiano de uma pessoa com TEA. Os personagens apresentam diálogos, pensamentos, sentimentos, ações e curiosidades sobre suas particularidades com objetivo de se expressar e gerar conhecimento.

Nessa etapa, os educandos puderam desmistificar os pensamentos comuns na sociedade sobre eles. Aqui, vale ressaltar um lema, em um recorte histórico que emergiu com maior força durante a construção da Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência: "Nada sobre nós, sem nós". Ou

seja, as pessoas com deficiência são cidadãos de direitos e precisam estar, cada dia mais, ocupando seu lugar de fala na sociedade na busca pela equidade. Assim, coadunamos com Wolbring e Nguyen (2023) sobre a equidade ser a remoção sistêmica de barreiras e preconceitos sistêmicos a fim de promover a prática de tratamento justa e equitativa para que todos os indivíduos tenham acesso igual e possam se beneficiar dos seus direitos garantidos na lei.

Para muitos estudantes, foi a primeira vez que entraram em contato com a leitura de HQ's autobiográficos com o tema sobre o TEA. Distanciando-se do mundo do TEA que é visto como doença, problema ou dificuldades, cada HQ trouxe uma proposta leve e emocionante, não de romantizar o TEA, mas de falar abertamente como eles se sentem em relação a si e aos outros. O tema “O que quero ser quando crescer”, por exemplo, tem uma proposta de demonstrar que, como qualquer outra pessoa, as com TEA também possuem sonhos, aspirações, metas para o futuro, como pode ser observado nas HQ's abaixo:

Imagem 3 - Demonstração das HQ's sobre o tema  
“O que quero ser quando crescer”

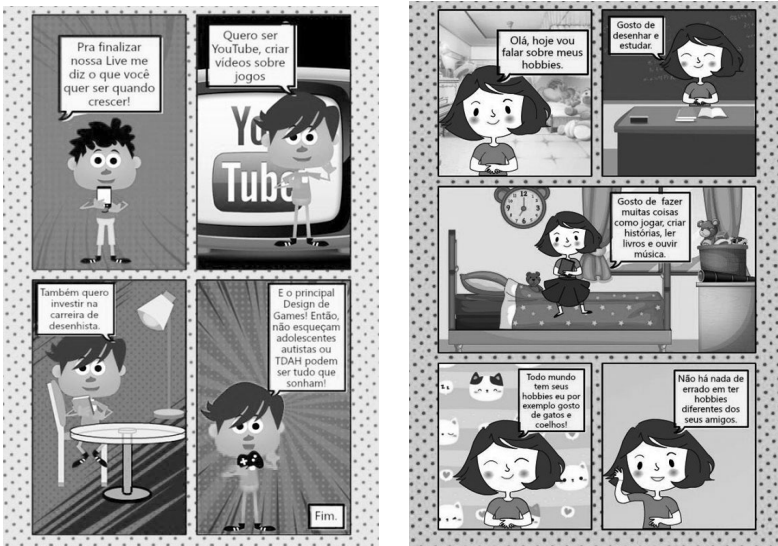


Fonte: Arquivo pessoal dos pesquisadores.

Já o tema “Coisas que as pessoas com TEA gostam de fazer”, é uma tentativa de demonstrar que elas também gostam de coisas comuns como outras

pessoas que não são TEA, ou seja, não se pode achar que por serem pessoas com TEA “gostam ou fazem coisas de outro mundo” (como pode ser observado no HQ da imagem 4). Mesmo que apresentem um hiperfoco em determinado objeto, música, filme etc., isso é algo comum, que precisa ser respeitado e encarado com naturalidade, a fim de permitir que se sintam, de fato, incluídos.

Imagem 4 - Demonstração das HQ's sobre o tema  
“Coisas que as pessoas com TEA gostam de fazer”



Fonte: Arquivo pessoal dos pesquisadores.

Corroborando esse pensamento, destacamos a cientista Mary Temple Grandin, que foi a primeira pessoa com TEA a falar publicamente como é ser TEA, e, em sua obra *Pensando em imagens: minha vida com autismo*, destaca a importância do incentivo às diversas formas de expressões, especialmente as imagens. Para ela, descobrir os talentos de uma pessoa no espectro TEA e ajudá-la a desenvolvê-los é fundamental (Grandin, 1995).

Nesse sentido, as HQ's desenvolvidas pelos educandos foi uma prática que evidenciou suas habilidades de expressão através de palavras e imagens que protagonizam sua diversidade de pensamento e os colocam como autores de suas histórias. Em conformidade com Grandin (1995), o apoio e incentivo a

essa prática mostrou-se relevante não apenas para autonomia deles, mas para gerar conhecimento e práticas mais inclusivas.

Apoiar o desenvolvimento dessa prática envolve a necessidade de suporte aos educandos participantes do projeto. Nessa perspectiva, Kanner (1943) enfatiza a importância de oferecer esse suporte, possibilitando o desenvolvimento de variadas formas de comunicação que facilitem a interação com o ambiente ao seu redor. Para o autor, reconhecer as características únicas de cada pessoa TEA gera fortalecimento de suas capacidades comuns.

Durante a elaboração das HQ's, os educandos receberam todo suporte físico e emocional do conjunto que compõe o corpo docente profissional do ambiente que estão envolvidos. Na escola, receberam orientação, material adequado, espaço e incentivo, bem como o apoio afetivo da família e de seus amigos. Sob essa perspectiva, Sade e Chacon (2008, p. 93) afirmam que

A vida do indivíduo em sociedade transcorre em instituições, nas quais encontra suporte, apoio, e firma vínculos afetivos, que forma suas representações sociais. Tais representações desempenham e estabelecem papéis internalizados [...] construindo sua identidade, que será pautada nas representações que a sociedade, as instituições e ele próprio formaram de si mesmos.

Um exemplo disso é o fato de os educandos terem se sentido à vontade no momento da tarde de autógrafos para dialogar sobre como foi a experiência de ter participado do projeto e como foi importante o apoio da família nesse processo de saber o diagnóstico e buscar essa identidade como uma pessoa TEA. O trecho da música “*Traduzir-se*”, de Goulart (1981), “Uma parte de mim é todo mundo, outra parte é ninguém, fundo sem fundo. Uma parte de mim é multidão. Outra parte, estranheza e solidão”, consegue transpor uma noção da identidade da pessoa com TEA, pois reflete essas partes que se complementam e tornam o sujeito quem ele é, somos nossos opostos.

Ainda segundo Sade e Chacon (2008), essa dualidade trazida pelo compositor Goulart remete aos conflitos vividos pelas pessoas com TEA na sociedade, as quais desejam se emancipar, porém, enquanto pessoas com deficiência, muitas vezes se sentem aprisionados ao estigma de sua condição. Por meio desta reflexão, fica notória a relevância de propostas pedagógicas inclusivas que envolvam as várias esferas sociais.

## Promovendo a aprendizagem de educandos com TEA por meio de projetos

Assim como o PCE, existem diversas possibilidades de os educadores despertarem o interesse pelo aprendizado dos educandos com TEA, seja por meio de HQ's ou de outra ferramenta, o importante é propor práticas pedagógicas em que a sala toda possa se engajar. Assim, Mantoan (2011) explica que o ensino escolar individualizado e adaptado é tido como mais adequado por muitos professores, no entanto a autora afirma que adaptar o ensino, para alguns educandos, não conduz nem condiz com a transformação pedagógica dessas escolas.

Falando especificamente sobre o PCE, o qual é o foco deste texto, é possível utilizá-lo como uma proposta pedagógica para ensinar a turma toda. Assim, ao observar a capa da HQ que cada educando criou, podem ser demonstrados seus gostos, personalidade e identidade. Cada HQ foi o produto da criatividade e das vivências individuais de cada pesquisador júnior.

Imagem 5 - Capa das Histórias em Quadrinhos utilizando o aplicativo Criador da Página Comics



Fonte: Arquivo pessoal dos pesquisadores.

Conforme Luyten (2011) as HQ's podem estimular muitos exercícios de linguagem escrita e oral, sendo um excelente incentivo para as criações literárias e artísticas dos educandos. Assim, puderam demonstrar suas capacidades artísticas e sociais a partir de seus modos de se ver e de se inserir no mundo. Nesse sentido, Sadim e Santos (2016) corroboram ao afirmar que a

escola denominada inclusiva se constitui, primordialmente, no lugar em que todos têm a oportunidade de aprender, de acordo com as habilidades, o ritmo e o estilo de aprendizagem de cada um.

Machado (2011) diz que, para compreendermos a aprendizagem, o ponto de partida é ter claro que cada educando pode aprender. Mediante isso, é necessário que, por meio de qualquer prática pedagógica advinda do currículo escolar, o educador precisa acreditar que todos os educandos possuem o potencial de aprender. Não é possível ser um educador inclusivo e acreditar que a aprendizagem não é para todos, visto que cada um, independente de suas limitações e potencialidades, precisa e pode aprender.

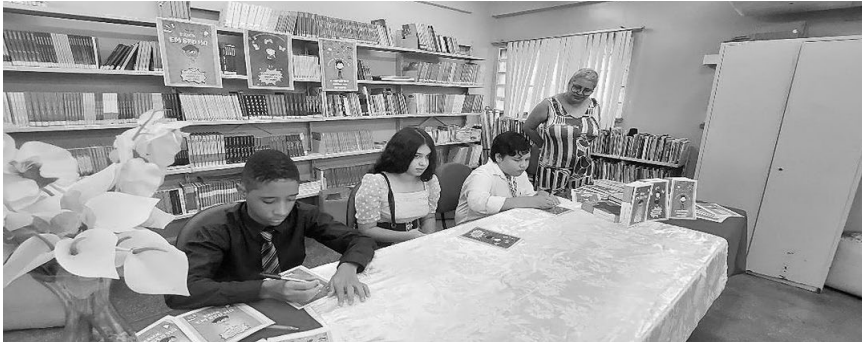
Outra perspectiva trazida por Machado (2011) é a de que precisamos abandonar a ideia de que todo educando aprende do mesmo jeito, que existe uma igualdade intelectual baseada apenas na série e idade, é necessário haver outras variáveis para entender o processo de ensino-aprendizagem. Assim, a educação não pode ser a busca pela verdade, mas a oportunidade de emancipar intelectualmente cada educando que adentra o espaço escolar, pois não é o conhecimento que emancipa, mas a forma como lidamos e como construímos esse conhecimento diariamente.

Além disso, a inclusão também denuncia o esgotamento de práticas das salas de aula comuns, com base no modelo tradicionalista que temos atualmente, na espera por um educando ideal, padronizado, robotizado para os resultados quantitativos e classificatórios. Com essa compreensão, podemos entender o motivo dos educandos com TEA e outras deficiências se sentirem e serem excluídos e segregados da escola (Machado, 2011).

### **Um passo além das HQ'S: socializando com a comunidade escolar**

Seguindo para a análise de outra etapa da proposta pedagógica realizada, foi a tarde de autógrafos. Nesse contexto, os educandos apresentaram o resultado de cada HQ e tiveram a oportunidade de exibi-las para suas famílias e para os colegas de suas respectivas turmas. Além disso, as HQ's foram disponibilizadas em um site para que a comunidade escolar pudesse ter acesso ao conteúdo produzido de forma ecológica e prática. Na imagem abaixo, pode-se observar o momento da assinatura de algumas HQ's que foram impressas de modo simbólico.

### Imagem 6 - Educandos apresentando o resultado do projeto para a comunidade escolar



Fonte: Arquivo pessoal dos pesquisadores.

A socialização do projeto se configurou como uma etapa significativa tanto para os educandos que produziram suas HQ's quanto para a comunidade que os prestigiou, pois, além do potencial criativo desenvolvido com a proposta pedagógica, também ajudaram a desmistificar os estereótipos historicamente impregnados na sociedade a respeito do TEA. Portanto, ter a oportunidade de expressar o que pensam, de forma lúdica e autônoma, possibilitou a toda a comunidade escolar o conhecimento, a sensibilidade e, consequentemente, o apoio às realidades específicas de educandos com TEA. Esse fato se concretiza no conteúdo que compõe os textos criados por eles e que foram apresentados durante esse artigo.

Além disso, entrar em um projeto de iniciação científica como bolsista estando ainda na Educação Básica é uma oportunidade que fomenta a participação e valorização das pessoas com TEA na construção da ciência desde o Ensino Fundamental. Percebe-se um movimento da escola pela inclusão desses educandos por meio de projetos e propostas diferenciadas. Sobre as características da escola inclusiva, Sartoretto (2011) diz que é aquela que busca construir, no coletivo, uma pedagogia que atenda a todos os educandos e que compreenda a diversidade humana como um fator impulsionador de novas formas de organizar o ensino e compreender como se constroem as aprendizagens.

Outro fator relevante na realização do PCE foi o uso de Tecnologia de Informação e Comunicação (TIC's) na aprendizagem dos educandos. Nesse caminho, utilizou-se um aplicativo chamado *Criador da Página Comic*, disponível



para uso em celular, que permitiu a criação de HQ's de maneira intuitiva. O aplicativo ofereceu opções de personalização para os personagens, incluindo suas expressões, gestos, cenários e imagens. Ainda, foi possível selecionar as roupas dos personagens, os balões de diálogo, além de adicionar animais, objetos e outros elementos para enriquecer as animações e desenvolver uma narrativa simples e objetiva.

A efetivação de todas as etapas que compõem esse projeto demonstrou ser de grande relevância, pois proporcionou conhecimento das perspectivas, experiências e desafios diversificados dos educandos com TEA, promovendo interação, empatia e conexão entre eles e a comunidade escolar. Portanto, os educandos tiveram a oportunidade de expressar o que pensam de forma criativa e significativa, demonstrando a importância de suas vozes, fortalecendo sua autoestima e sentimento de pertencimento. Além disso, a ação incentivou a participação dos pais, dos educadores e das organizações comunitárias, criando um ambiente colaborativo. Os educandos puderam colocar em prática a habilidade de comunicação e interação, promovendo, assim, desenvolvimento social.

Dessa forma, essa prática pedagógica mostrou-se como uma possibilidade de inclusão no ambiente escolar, pois incentiva o protagonismo, o desenvolvimento e a socialização de educandos com TEA, preparando-os para colaborar em projetos semelhantes futuramente.

## **Considerações finais**

A realização da proposta pedagógica fomentada pelo PCE/Fapeam gerou um impacto significativo na comunidade escolar em relação à inclusão de educandos com TEA, através da publicação de suas narrativas de vida em forma de HQ's de maneira lúdica, leve e informativa. Além disso, é importante ressaltar que, com esse tipo de atividade, os educandos desenvolvem importantes habilidades, como a interação social e a capacidade de expressar seus conhecimentos e competências.

Com esse foco, foi indispensável que o projeto realizasse práticas que promovessem a equidade e o debate sobre questões sociais de forma diferenciada, para, então, fomentar um olhar mais atento à inclusão social, assumindo o compromisso de acolher os educandos com deficiência e suas especificidades, bem como valorizar suas histórias de vida. Nesse sentido, esse tipo de projeto demonstra relevância na promoção da inclusão dos

educandos, independentemente de suas condições particulares, rompendo estigmas e servindo como modelo para futuras iniciativas educacionais voltadas para a inclusão de educandos com TEA.

O estímulo à inventividade foi considerado essencial para aprimorar as habilidades dos participantes e auxiliar o protagonismo social. Assim, o desenvolvimento de cada etapa permitiu a demonstração do potencial de cada educando e representou uma oportunidade de incluí-los, incentivando sua participação e interação no ambiente escolar.

Nesse sentido, o uso de aplicativos que favorecem a aprendizagem e fomentem discussões sociais sobre inclusão e cidadania revelam-se uma importante ferramenta das estratégias pedagógicas, pois eles podem possibilitar não apenas a criatividade, mas também a amplificação das vozes e histórias de vida dos educandos com TEA.

## Referências

ARAÚJO, A. G. R.; SILVA, M. A.; ZANON, R. B. Autismo, Neurodiversidade e Estigma: perspectivas políticas de inclusão. **Psicologia Escolar e Educacional**, v. 27, 2023. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/pee/a/S5FdcTLWS9bPdJwPXcdmnHz/>. Acesso em: 11 dez. 2024.

ATTWOOD, T. **O Guia Completo para a Síndrome de Asperger**. Londres: Jessica Kingsley Publishers, 2007. p. 219.

GOFFMAN, E. **Estigma**: notas sobre a manipulação da identidade deteriorada. 4. ed. Rio de Janeiro: LTC, 2008.

GOULART, F. **Traduzir-se**. Intérprete: Raimundo Fagner. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=XwLLUGRNP28>. Acesso em: 30 jan. 2025.

GRANDIN, T. **Pensando em imagens**: minha vida com autismo. Nova York: Vintage Books, 1995.

KANNER, L. Distúrbios TEAs do contato afetivo. **Criança Nervosa**, v. 2, n. 2, p. 217-250, 1943. Disponível em: <https://embryo.asu.edu/pages/autistic-disturbances-affective-contact-1943-leo-kanner>. Acesso em: 11 dez. 2024.

LUYTEN, S. M. B. Quadrinhos na sala de aula. **Revista Salto para o futuro**, ano XXI, Boletim 01, 2011. Disponível em: <https://pt.slideshare.net/slideshow/181213historiaemquadrinhos/7455086>. Acesso em: 12 dez. 2024.

MACHADO, R. Educação Inclusiva: Revisar e Refazer a Cultura Escolar. In: MANTOAN, M. T. E. (org.). **O desafio das diferenças nas escolas**. 4. ed. Petrópolis: Vozes, 2011. p. 43-58.

MANTOAN, M. T. E. Inclusão Escolar: Caminhos, Descaminhos, Desafios e Perspectivas. [4] In: MANTOAN, M. T. E. (org.). **O desafio das diferenças na escola**. 4.ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011. p. 29-41.

MANTOAN, M. T. E. **Inclusão Escolar: O que é? Por quê? Como fazer?** São Paulo: Summus, 2015.

MATOS, M. A. S.; VASCONCELOS, M. G. S.; VIEIRA, G. L.; SOUZA, M. F. N.; BASTISTA, C. P.; BRUCE, C. C. Políticas Públicas, produção de conhecimento e o desafio em torno de práticas inclusivas no contexto amazônico. In: MOURÃO, A. R. B. *et al.* (org.). **Tópicos em Educação Especial e Inclusão no Contexto Amazônico**. Manaus: EDUA – Editora da Universidade Federal do Amazonas, 2016. p. 29-44.

OLIVEIRA, F. L. Autismo e inclusão escolar: os desafios da inclusão do aluno autista. **Revista Educação Pública**, v. 20, n. 34, set. 2020. Disponível em: <https://educacaopublica.cecierj.edu.br/artigos/20/34/autismo-e-inclusao-escolar-os-desafios-da-inclusao-do-aluno-autista>. Acesso em: 04 jun. 2024.

OMOTE, S. Diversidade, Educação e Sociedade Inclusiva. In: OLIVEIRA, A. A. S.; OMOTE, S.; GIROTO, C. R. M. (org.). **Inclusão Escolar: As contribuições da educação especial**. Marília, SP: Fundepe Editora, 2008. p. 15-32.

PILETTI, N.; ROSSATO, S. M. **Psicologia da Aprendizagem: da teoria do condicionamento ao construtivismo**. São Paulo: Contexto, 2017.

RODRIGUES, M. P.; SANTOS, E. C.; NOWAK M. F. V. A iniciação científica como prática metodológica do ensino de biologia no município de Itacoatiara no Estado do Amazonas no âmbito do Programa Ciência na Escola. **Educitec**. n. 02, 2015. Disponível em: <https://sistemasmc.ifam.edu.br/educitec/index.php/educitec/article/view/26/25>. Acesso em: 02 fev. 2025.

SADE, R. M. S.; CHACON, M. C. M. Os meandros familiares, escolares e sociais da construção da identidade do deficiente. In: OLIVEIRA, A. A. S.; OMOTE, S.; GIROTO, C. R. M. (org.). **Inclusão Escolar: As contribuições da educação especial**. Marília, SP: Fundepe Editora, 2008. p. 93-110.

SANTOS, J. O. L.; SADIM, G. P. T.; SCHMIDT, C.; MATOS, M. A. S. O atendimento educacional especializado para os educandos com autismo na rede municipal de Manaus – AM. **Revista Brasileira Estudos Pedagógicos**, Brasília, v.102, n. 102, p. 99-119, jan./abr. 2021.

SADIM, G. P. T.; SANTOS, J. O. L. Política e salas de recursos multifuncionais: espaço de atendimento educacional especializado da criança autista na rede municipal de Manaus. In: III CONEDU, 2016, Campina Grande. **Anais [...]** Campina Grande: Realize Editora, 2016. Disponível em: <https://editorarealize.com.br/index.php/artigo/visualizar/21957>. Acesso em: 09 out. 2023.

SARTORETTO, M. L. Inclusão: da concepção à ação. In: MANTOAN, M. T. E. (org.). **O desafio das diferenças nas escolas**. 4. ed. Petrópolis: Vozes, 2011. p. 77-82.

WOLBRING, G.; NGUYEN, A. Equidade/Igualdade, Diversidade e Inclusão, e Outras Frases de EDI e Estruturas de Políticas de EDI: Uma Revisão de Escopo. **Tendências no Ensino Superior**, v. 2, n. 1, p. 168–237, 2023. Disponível em: <https://www.mdpi.com/2813-4346/2/1/11>. Acesso em: 11 dez. 2024.

## **Sobre as autoras e autores**

### **Adriana da Paixão Santos**

Pós-doutoranda em Linguística pelo Instituto de Estudos Avançados – IEA/ Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências – FFLCH, da Universidade de São Paulo – USP. Doutora pelo Programa de Pós-Graduação em Língua e Cultura, da Universidade Federal da Bahia (2024). Mestre pelo Mestrado Profissional em Letras -- Proletras, pela Universidade do Estado da Bahia - Uneb, campus V (2017). Especialista em Mídias na Educação pela Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia - UESB (2013). Graduação em Letras Vernáculas com Inglês pela Universidade Católica do Salvador (1999). Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/3769403831003481>. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-8633-6132>. E-mail: [adrianasantos20@gmail.com](mailto:adrianasantos20@gmail.com).

### **Adriana Pereira da Silva Santos**

Tradutora Intérprete da Língua Brasileira de Sinais (Libras) da Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD). Professora na Rede Municipal de Dourados/MS, na etapa da Educação Infantil. Mestre em Educação pela UFGD. Possui Especialização em Metodologia da Educação Especial pela Faculdade de Administração em Fátima do Sul (FAFS) e Especialização em Tradução, Interpretação e Docência da Língua Brasileira de Sinais pela Uníntese. Graduada em

Pedagogia pela FAFS. Área de atuação: Inclusão na Educação Superior. Membro do Grupo de Estudos e Pesquisa em Educação Inclusiva (Gepei/UFMGD). Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/4924479515052627>. ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-4130-7386>. E-mail: [adrianapsantos@ufgd.edu.br](mailto:adrianapsantos@ufgd.edu.br).

### **Aline de Novaes Conceição**

Atua no Programa de Pós-Graduação em Educação- Educação Social (PPGE) da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS), campus Pantanal (CPAN) e no Programa de Pós-Graduação do Mestrado em Educação Inclusiva em Rede Nacional (Profei), oferecido pela Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” (Unesp). Professora efetiva na UNESP, Faculdade de Filosofia e Ciências (FFC), campus Marília/SP. Doutora e mestra em Educação, Especialista em Formação de Professores em Educação Especial e Inclusiva e Pedagoga. Tem experiência na área da Educação, atuando com ensino, pesquisa e extensão, articulados com os seguintes temas: Educação inclusiva, Educação Infantil, Educação Integral e formação de professores. Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/6626684820553089>. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-6640-461X>. E-mail: [alinenovaesc@gmail.com](mailto:alinenovaesc@gmail.com).

### **Anderson Roges Teixeira Góes**

Pós-doutorando em Educação Matemática. Doutor em Métodos Numéricos em Engenharia pela Universidade Federal do Paraná. Professor do Departamento de Expressão Gráfica, do Programa de Pós-Graduação em Educação em Ciências e em Matemática e do Programa de Pós-graduação em Educação: Teoria e Prática de Ensino, todos na Universidade Federal do Paraná. Líder do Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação, Tecnologias e Linguagens. Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/2987582237634936>. ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-8572-3758>. E-mail: [artgoes@ufpr.br](mailto:artgoes@ufpr.br).

### **Andressa Santos Rebelo**

Professora adjunta da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul. Realizou estágio pós-doutoral em Educação na Universidade Federal da Grande Dourados e na Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro. Possui doutorado em Educação pela Universidade Federal de Mato Grosso do Sul. Tem experiência na área de Educação, com ênfase em políticas de Educação Especial

e indicadores educacionais. Líder do Grupo de Pesquisa Educação Especial e Inclusão (GEEIN/UFMS) e pesquisadora do Grupo de Estudos e Pesquisa em Educação Inclusiva (Gepei/UFMGD). Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/4949150813114673>. ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-1873-5622>. E-mail: [andressarbl@gmail.com](mailto:andressarbl@gmail.com).

### **Bárbara Amaral Martins**

Realizou pós-doutorado em Psicologia na Universidad de La Laguna – Espanha. Doutora em Educação pela Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” (Unesp), campus Marília, com período sanduíche na Universidade do Minho - Portugal. Professora Adjunta do Curso de Pedagogia da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS), campus Pantanal, credenciada junto ao Programa de Pós-Graduação em Educação. É líder do Grupo de Estudos e Pesquisa em Educação Inclusiva (Gepei) e membro do Grupo de Pesquisa Educação e Cidadania. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/2509415362736762>. ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-4278-1661>. E-mail: [barbara.martins@ufms.br](mailto:barbara.martins@ufms.br).

### **Camila Vivas**

Fonoaudióloga. Mestranda em Ciências da Reabilitação pelo Programa de Pós-Graduação em Ciências da Reabilitação do Instituto Multidisciplinar de Reabilitação e Saúde da Universidade Federal da Bahia (IMRS/PPG-Reab/UFBA). Membro do Grupo de Pesquisa CNPq “Aquisição, Patologias e Clínica de Linguagem”. Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/3815184724631452>. ORCID: <https://orcid.org/0009-0008-1185-0656>. E-mail: [camilavivas.fga@gmail.com](mailto:camilavivas.fga@gmail.com).

### **Crislane dos Santos Soares**

Mestranda no Programa de Pós-Graduação em Ciências da Reabilitação (PPGReab / UFBA) do Instituto multidisciplinar de Reabilitação e Saúde da Universidade Federal da Bahia. Especialista em Atendimento Educacional Especializado. Graduação em Pedagogia pela Universidade Federal da Bahia – UFBA. Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/6914257576875365>. ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-7883-7976>. E-mail: [crislanesoares652@gmail.com](mailto:crislanesoares652@gmail.com).

### **Eladio Sebastián-Heredero**

Pós-doutorado em Educação pela Universidade Estadual Paulista “Júlio Mesquita Filho”. Doutor em Educação pela Universidade de Alcalá da Espanha. Professor Doutor Aposentado da Universidade de Alcalá na Espanha. Atualmente, atua como professor colaborador voluntário da UFMS do Brasil, da UNAB da Colômbia e da UAH na Espanha. Líder do Grupo de Estudos Políticas e Pesquisas em Educação Inclusiva-Reconstruindo a Escola (Geppei-RE). Lattes: <http://lattes.cnpq.br/8492935603214109>; ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-0293-4395>. E-mail: [eladio.sebastian@ufms.br](mailto:eladio.sebastian@ufms.br).

### **Fernanda Matrigani Mercado Gutierrez de Queiroz**

Professora Adjunta da Faculdade de Educação da Universidade Federal da Bahia – UFBA, Departamento de Educação I, área de Educação Especial e Tecnologia Assistiva. Credenciada aos Programas de Pós-Graduação em Ciências da Reabilitação (PPGREab/UFBA) do Instituto Multidisciplinar de Reabilitação e Saúde e Programas de Pós-Graduação em Educação (PPGEDu/UFBA), ambos da Universidade Federal da Bahia. Doutorado em Psicologia Escolar e do Desenvolvimento Humano pela Universidade de São Paulo - USP. Mestrado em Educação pela Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho (Unesp) campus Marília. Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/6074621134823456>. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-0724-7378>. E-mail: [fernanda.queiroz@ufba.br](mailto:fernanda.queiroz@ufba.br).

### **Helen Marrie Nery de Andrade Melgarejo**

Mestranda pelo Programa de Pós-Graduação em Educação- Educação Social (PPGE) da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS), campus Pantanal (CPAN). Especialista em Psicopedagogia Clínica, Institucional e Ludicopedagógica. Pedagoga, atua como professora pela Secretaria Municipal de Educação de Corumbá/MS. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/2095175379741938>. E-mail: [helen.marrie@ufms.br](mailto:helen.marrie@ufms.br).

### **Hellen Cristina de Lima Bandeira**

Mestranda no Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal do Amazonas (PPGE/Ufam), com apoio da Fapeam e Capes. Licenciada



em Ciências Naturais pela Universidade Federal do Amazonas (Ufam). Desenvolve atividades de pesquisa no campo educacional, buscando novos saberes e experiências por meio da Educação Especial na perspectiva da educação inclusiva. Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/A8BDDA73CBA9D95B1EFDB59FB-D687EEC>. ORCID: <https://orcid.org/0009-0004-0726-1104>. E-mail: hrezende.lima@gmail.com.

### **Heliza Colaço Góes**

Pós-doutoranda em Educação Matemática. Doutora em Educação pela Universidade Federal do Paraná. Professora no Instituto Federal do Paraná – campus Curitiba e na Universidade Federal do Paraná, nesta, atuando no Programa de Pós-Graduação em Educação em Ciências e em Matemática e no Programa de Pós-Graduação em Educação: Teoria e Prática de Ensino. Colíder do Tessitura – Grupo de Estudos e Pesquisas em Complexidade, Formação de Professores e Educação Matemática. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/2927801376024513>. ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-6810-6328>. E-mail: heliza.goes@ifpr.edu.br.

### **Ivanilde Apoluceno de Oliveira**

Pós-doutora em Educação pela PUC-RJ. Doutora em Educação (Currículo) pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo – PUC-SP e Unam-UAM-Iztapalapa – México. Docente e pesquisadora do PPGED e Coordenadora do Núcleo de Educação Popular Paulo Freire e da Cátedra Paulo Freire da Amazônia da Universidade do Estado do Pará. Docente emérita da Universidade do Estado do Pará. Bolsista produtividade do CNPq. Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/6486192420682817>. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-3458-584X>. E-mail: nildeapoluceno@gmail.com.

### **Ivanilde Souza de Oliveira**

Mestranda no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Amazonas (PPGE/Ufam). Possui Especialização em Educação Inclusiva pela Facuminas e Graduação em Licenciatura em História pela Universidade do Estado do Amazonas (UEA). Tem experiência na área de História, com ênfase em História do Brasil República, e na área da Educação Inclusiva, com atuação em escolas de Educação Infantil. Currículo Lattes: <http://>

lattes.cnpq.br/9264438565786487. ORCID: <https://orcid.org/0009-0007-7874-8560>. E-mail: [ivanilde.souzadeoliveira123@gmail.com](mailto:ivanilde.souzadeoliveira123@gmail.com).

### **João Otacilio Libardoni dos Santos**

Professor efetivo da Universidade Federal do Amazonas. Doutorado (2010/2014) e mestrado (2006/2008) em Ciências do Movimento Humano pela Universidade do Estado de Santa Catarina (CEFID/UEDESC). Graduado em Educação Física pela Universidade Federal de Santa Maria (CEFD/UFSM 2001/2004). Líder do grupo de Pesquisa “Estudo do Desempenho Humano”. É membro da Sociedade Brasileira de Biomecânica (SBB), da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd) e da Sociedade Brasileira de Atividade Física e Saúde (SBAFS). Atua também como Docente/orientador permanente do Curso de Pós-Graduação Stricto Sensu (mestrado/doutorado) em Educação e no Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu (mestrado) em Ciências do Movimento Humano (PPGCIMH). Tem experiência na área de Educação Física e Educação, com ênfase em: Desenvolvimento Motor de Crianças, Escolarização, Educação Especial e Inclusão no Contexto Amazônico. Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/1487941865277973>. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-1048-8164>. E-mail: [jlibardoni@ufam.edu.br](mailto:jlibardoni@ufam.edu.br).

### **Kariny A. Delgado Trovo**

Professora da Educação Básica na Rede Municipal de Ensino de Corumbá, atuando como assessora técnica do Núcleo de Educação Especial e Inclusão da Secretaria Municipal de Educação. Mestra em Educação Social pela Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS), campus Pantanal (Cpan). Especialista em Educação Especial e Inclusiva e em Transtorno do Espectro Autista (TEA). Graduada em Pedagogia pela Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS), Possui experiência na área da Educação desde 2007, atuando como professora das séries iniciais, professora de apoio e no Atendimento Educacional Especializado (AEE). Atua como pesquisadora nas áreas de Educação Especial, Educação Inclusiva, trabalho colaborativo e AEE. Currículo Lattes: <http://cnpq.br/8666513153121240>. E-mail: [kariny.trovo@gmail.com](mailto:kariny.trovo@gmail.com).

## **Mariana Moraes Lopes**

Doutora e Mestre em Educação Especial (UFSCAR). Especialista em Neuropsicologia (FTC) e em Educação Inclusiva (Uninter). Psicopedagoga (Faculdade Metropolitana). Possui Graduação em Pedagogia (UFBA). É proprietária da Alto Relevo Inclusão Escolar, empresa de consultoria e capacitação em educação inclusiva, e do Espaço Multidisciplinar Mamary Lopes atendimento e inclusão escolar. Atua como docente da Universidade Federal da Bahia. Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/4772800166360585>. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-4688-5129>. E-mail: [mamarylopesedespecial@gmail.com](mailto:mamarylopesedespecial@gmail.com).

## **Melissa Catrini**

Fonoaudióloga. Doutora em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem pela PUC-SP. Professora Associada I do Departamento de Fonoaudiologia e do Programa de Pós-Graduação em Ciências da Reabilitação do Instituto Multidisciplinar de Reabilitação e Saúde da Universidade Federal da Bahia (IMRS/PPG-Reab/UFBA). Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/3553729762368774>. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-2947-3157>. E-mail: [melissa.catrini@ufba.br](mailto:melissa.catrini@ufba.br).

## **Miguel Claudio Moriel Chacon**

Pós-Doutor em Educação pela Universidade Federal de Santa Maria - UFSM (2013). Doutor em Educação Brasileira pela Universidade Estadual Paulista - Unesp (2001), com doutorado sanduíche no Instituto de Ciências Humanas e Sociais - Université Rene Descartes, Paris V, Sorbonne (2000). Mestre em Educação pela Universidade Estadual de Campinas - Unicamp (1995). Especialista em Metodologia da Pesquisa Educacional pela Universidade Federal de Mato Grosso (1992). Graduado em Psicologia pela Universidade Estadual Paulista - Unesp (1983). Professor Assistente Doutor do Departamento de Educação Especial e do Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Filosofia e Ciências - Unesp, campus Marília, de 2003 a 2019.

## **Sara Gusmão Guimarães**

Mestranda em Educação pela Universidade Federal da Bahia (UFBA) na área de Educação e Diversidade. É pós-graduada em Psicopedagogia pela

Unifacs e em Enfermagem em Pediatria e Neonatologia pela Escola Baiana de Medicina e Saúde Pública. Tem formação em Pedagogia (2018) e em Enfermagem (2014), ambas pela UFBA. Atualmente, é professora efetiva da Rede Municipal de Salvador, com atuação na Educação Infantil. Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/1924170081265129>. ORCID: <https://orcid.org/0009-0002-1820-8179>. E-mail: [sara.guimaraes@educacaosalvador.net](mailto:sara.guimaraes@educacaosalvador.net).

### **Tatiana Lanzarotto Dudas**

Fonoaudióloga. Doutora em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem pela PUC-SP. Membro do GT Formação do fonoaudiólogo e coordenadora do GT CSA/CAA e Clínica de Linguagem do Comitê de Comunicação Suplementar e Alternativa do Departamento de Linguagem da SBFa. Membro da diretoria expandida da ISAAC-Brasil. Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/6686183382576281>. ORCID: <https://orcid.org/0009-0005-2315-8702>. E-mail: [tatududas@hotmail.com](mailto:tatududas@hotmail.com).

### **Washington Cesar Shoiti Nozu**

Professor Adjunto da Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD). Realizou Estágio de Pós-Doutorado na Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS), campus Pantanal. Doutor e Mestre em Educação pela UFGD. Especialista em Educação. Licenciado em Pedagogia e Bacharel em Direito pela Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul (UEMS). Desenvolve estudos e pesquisas em Educação, nos temas: Interfaces Educação Especial e Educação do/no Campo; Direito, Política e Judicialização da Educação Especial; e Direitos Humanos e Educação Inclusiva. Pesquisador e Vice-Líder do Grupo de Estudos e Pesquisa em Educação Inclusiva (Gepei/UFGD). Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/4755838697434676>. ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-1942-0390>. E-mail: [wcsn1984@yahoo.com.br](mailto:wcsn1984@yahoo.com.br).

# Índice remissivo

## A

Ação e Expressão 19, 20, 21

Acessibilidade 14, 61, 62, 63, 64, 65,  
66, 67, 68, 69, 70, 72, 73, 79,  
92, 93

Altas habilidades 14, 17, 32, 60, 78,  
101, 122, 124, 125, 134

Atendimento Educacional Especiali-  
zado 14, 66, 77, 78, 79, 80, 81,  
83, 84, 137, 139

Audiodescrição 14, 87, 88, 89, 93, 94,  
95, 97

Autoeficácia docente 121, 122, 128,  
129, 130

## C

Caminho para a aprendizagem de  
todos 14, 114

Conceito de Sequência Didática 14,  
101, 102, 113, 114

Corpo 13, 46, 47, 52, 54, 55, 152, 158

Crianças que não falam 49, 56, 57

## D

Deficiência intelectual 14, 122, 124,  
125

Deficiência visual 87, 88, 89, 93, 97

Desenho Universal para Aprendizagem 16, 18, 19, 23, 26

## E

Educação de Jovens e Adultos 13,  
29, 30, 31, 32, 33, 34, 36, 38,  
40, 41, 101

Educação do Campo 13, 29, 30, 31,  
33, 34, 36, 37, 38, 39, 40, 41, 101

- Educação Especial 16, 29, 30, 31, 32, 34, 35, 37, 38, 39, 40, 41, 42, 60, 63, 64, 65, 66, 70, 77, 78, 79, 82, 101, 118, 119, 121, 122, 129, 134, 136, 138, 142
- Educação Inclusiva 27, 29, 41, 47, 48, 63, 64, 66, 67, 78, 79, 80, 83, 84, 88, 101, 119, 121, 123, 129, 130, 133, 134, 139, 143
- Educação Superior 13, 18, 60, 61, 63, 66, 72, 73, 100
- Engajamento 19, 20, 21, 25, 40, 81, 84, 103, 106, 107, 146
- Escuta 23, 50, 51, 55, 57, 145, 152
- Estigmas 11, 15, 149, 150, 151, 153, 155, 163
- F**
- Formação continuada 68, 81, 84, 106, 135, 138
- H**
- Histórias em Quadrinhos 15, 151, 152
- I**
- Inclusão 10, 11, 22, 30, 31, 32, 38, 41, 45, 48, 49, 50, 55, 56, 60, 61, 62, 63, 64, 65, 66, 70, 72, 73, 80, 84, 88, 89, 90, 92, 97, 100, 101, 102, 106, 107, 108, 113, 114, 118, 119, 121, 122, 125, 129, 133, 134, 135, 136, 138, 139, 141, 142, 143, 144, 145, 146, 149, 150, 154, 160, 161, 162, 163
- Inclusão educacional 61, 70, 71, 83, 89, 122
- Interfaces 13, 30, 31
- Interlocução 34, 78, 79
- Interpretação 21, 48, 51, 55, 96
- L**
- Linguagem 20, 21, 22, 39, 45, 46, 47, 51, 52, 55, 57, 94, 95, 97, 107, 153, 159
- Livros infantis 14, 88
- M**
- Modalidade organizativa do trabalho docente 14, 101, 114
- N**
- Núcleos de Acessibilidade 13, 14, 61, 62, 63, 64, 65, 66, 67, 69, 72, 73
- P**
- Paulo Freire 13, 29, 31, 34, 36, 38, 39, 42
- Planejamento docente 13, 23, 114
- Prática pedagógica 15, 37, 160, 162
- Professores 10, 12, 14, 17, 26, 30, 47, 48, 49, 50, 57, 60, 66, 69, 77,

78, 79, 80, 81, 82, 83, 84, 88,  
97, 104, 105, 106, 107, 108,  
109, 118, 119, 120, 121, 123,  
125, 127, 128, 129, 130, 135,  
138, 139, 140, 141, 142, 144,  
145, 159

Profissionais da educação 15, 48, 52,  
55, 57, 65, 77, 97, 134, 145

Profissionais de apoio 15, 66, 134, 135,  
136, 138, 141, 142, 143, 145

## **R**

Representação 19, 20, 21, 22

Revisão sistemática da literatura 61

## **S**

Sala comum 77, 79

Sequência Didática e ambiente inclu-  
sivo 101, 102, 114

Sequência Didática e inclusão 101,  
102, 113, 114

Superdotação 14, 17, 32, 60, 78, 101,  
122, 124, 125, 126, 134

## **T**

Tecnologia Assistiva 14, 65, 67, 68,  
69, 72, 87, 88, 89, 90, 91, 92, 93

Trabalho pedagógico 30, 77

Transtorno do Espectro Autista 15,  
63, 66, 101, 137, 149





---

Copyright © 2024 Encontrografia Editora.

Todos os direitos reservados. É proibida a reprodução parcial ou total desta obra sem a expressa autorização da editora.

---

Esta coletânea é organizada a partir de trabalhos apresentados no I Congresso Nacional de Práticas de Ensino na Educação Inclusiva (I CNPEEI), iniciativa de Programas de Pós-Graduação em Educação e do Curso de Pedagogia de diferentes universidades do Centro-Oeste, Norte e Nordeste brasileiros. Representa uma proposta em rede, tendo em vista fazer dialogar com o conhecimento entre diferentes grupos locais e contribuir com o território nacional. Os diferentes textos que compõem o livro focam nos atravessamentos da/na área, contribuindo para conhecer, analisar e problematizar suas questões mais atuais no que tange à escolarização de estudantes público da Educação Especial. Contribui para situar a relação teoria-prática e para importantes reflexões da prática, da formação e da política de Educação Especial, tendo como fio condutor o princípio ético da Educação Inclusiva.

**Denise Meyrelles de Jesus**

Apoio:  **CNPq**



**encontrografia**

encontrografia.com  
www.facebook.com/Encontrografia-Editora  
www.instagram.com/encontrografiaeditora  
www.twitter.com/encontrografia